



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ARALIK/ DECEMBER 2021 • CİLT / VOLUME 41 • SAYI / NUMBER 3

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan/ Dean

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
06500, Teknikokullar, ANKARA
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Basım Tarihi / Publication Date

30.12.2021

Gazi Üniversitesi **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Rektör

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Baş Editör

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editörler

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Dr. Ahmet GÖKMEN

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu Ü.

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi

Gazi University **Journal of Gazi Educational Faculty**

Owner:

Rector

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Editor in Chief:

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editors

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Dr. Ahmet GÖKMEN

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University

Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi University

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi University

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi University

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi University

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi University

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi University

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu University

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi University

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Ü.
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Dr. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi University
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi University
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi University
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi University
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi University
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi University
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi University
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi University
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi University
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi University
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi University
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi University
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi University
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, University
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi University
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi University
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University
Assoc. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs U.
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University

Associate Editör

Res.Asst. Dr. Zafer ERTÜRK, Gazi University

Kapak Tasarımı

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi

Redaktörler

Arş. Gör. Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Üniv.
Arş. Gör. Dr. Esra OYAR, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Figen DEMİREL UZUN, Gazi Üniv.
Arş. Gör. Dr. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi Üniv.
Arş. Gör. Hatice PASLI, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Işıl KOÇ, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)

eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-posta:** gefad@gazi.edu.tr

Cover Design

Instructor Veysel ŞAYLI, Gazi University

Redactors

Res. Asst. Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Univ.
Res. Asst. Dr. Esra OYAR, Gazi University
Res. Asst. Dr. Figen DEMİREL UZUN, Gazi University
Res. Asst. Dr. Murat ASLAN, Gazi University
Res. Asst. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi University
Res. Asst. Hatice PASLI, Gazi University
Res. Asst. Işıl KOÇ, Gazi University
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University
Res. Asst. Mertcan ÜNAL, Gazi University
Res. Asst. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-mail:** gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof. Dr. Atila YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent AKBABA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Elif SAZAK, Abant Baysal İzzet Üniversitesi
Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hilal AKTAMIŞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KURT, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nilgün SEÇKEN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan YILMAZ, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Sema SEVİNÇ - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin USLUEL, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf BUDAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Nesibe ÖNDER, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ALTUNAY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bertan AKYOL - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Emin Erdem KAYA - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Emine Hatun DİKEN, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Emine KARASU AVCI, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Emre ER, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Erdi DOĞRU, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Esra AÇIKGÜL FIRAT, Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Ezgi BABACAN - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Hale ILGAZ, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim ÖZAY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Levent DURDU, Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Melike ARSLAN, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mihriban Betül YILMAZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk İSLİM,, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür AKTAŞ, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Salih ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Seray OLÇAY, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tahsin FIRAT, Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Türker KURT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki BAYRAM, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Cevdet KIRIKÇI, Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Betül OKÇU, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu KARABULUT COŞKUN, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AKIN ARIKAN, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Nilüfer UMAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma BAYRAK, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gizem UYUMAZ, Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet EFE, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meltem YURTÇU, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Necati TAŞKIN, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜREL SELİMOĞLU, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömür KAYA KALKAN, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem KILINÇER, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rifat Ramazan BERK, Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk URAL, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Volkan KUKUL, Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zehni KOÇ, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zübeyde YARAŞ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Deniz YILDIRIM, Ankara Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Serap UĞUR, Anadolu Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Tamer KARAKOÇ, Gazi Üniversitesi
Öğr. Gör. İbrahim YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Dr. Ceren MUTLUER, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Derya AKBAŞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Emine YAVUZ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Hikmet ŞEVGİN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Mehmet ELİBOL, Marmara Üniversitesi
Dr. Seval KULA KARTAL, Pamukkale Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

ARALIK/ DECEMBER 2021 • CİLT/VOLUME: 41 • SAYI / NUMBER: 3

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretim Yönteminin Düzeyleri Açısından İncelenmesi
Examination of Secondary School Science Textbooks in terms of Levels of Inquiry-Based Teaching Method
Eylem BAYIR & Sibel KAHVECİ.....1295-1326
- Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Başarısında Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Aşinalık Faktörlerinin Etkisi
The Effect of ICT Familiarity Factors on Students' Science Achievement in Turkey
Umut Birkan ÖZKAN.....1327-1358
- Kimya Öğretmen Adaylarının Çözeltiler ve Çözünme Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavram Haritaları ile Belirlenmesi
Determining Chemistry Teacher Candidates' Misconceptions about Solutions and Dissolution with Concept Maps
Leyla Özlem BULUT, Nurcan TURAN OLUK & Güler EKMEKÇİ.....1359-1407
- Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerini Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
A Scale for Assessing Classroom Measurement and Evaluation Activities: A Validity and Reliability Study
Mehmet ŞATA & Fuat ELKONCA.....1409-1436
- Testlerde Hatalı Soru Olması Durumunda Kullanılan Yöntemlerin Puanlamaya ve Sıralamaya Olan Etkisi
The Effect of the Methods Used in Case of Faulty Items in the Tests on Scoring and Ranking
Ayfer SAYIN & Hakan KOĞAR.....1437-1464
- Motivasyon ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Problem Çözme Becerilerinin Aracı Rolü
Relationship Between Motivation and Life Satisfaction: The Mediating Role of Problem Solving Skills
Öznur TULUNAY ATEŞ.....1465-1487

Tasarımcı Öğretmen Ölçeği: Keşfedici Karma Araştırma Yöntemine Dayalı Bir Ölçek Geliştirme ve Doğrulama Çalışması Developing Designer Teacher Scale: An Exploratory Sequential Mixed Method Study on Scale Development and Validation Nihal YURTSEVEN, Selçuk DOĞAN & İsmail ÇELİK.....	1489-1523
Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğrenenlerin Ödevlere ilişkin Memnuniyetlerinin İncelenmesi Examination of Learners' Satisfaction with Homework in Open and Distance Learning Belgin BOZ YUKSEKDAĞ, Ali İhsan İBİLEME & Nejdet KARADAĞ.....	1525-1552
Eğitim Bilişim Ağı (EBA): Covid-19 Küresel Salgınının Yansımaları Education Information Network (EIN): Reflections of The Covid-19 Global Outbreak Ertuğ CAN & Caner OZAN.....	1553-1595
Çizgi Filmlerin Arapça Öğretiminde Materyal Olarak Kullanılması The Use of Cartoon Films as Material in Arabic Language Teaching Zeliha ÇİLEK.....	1597-1619
Eğitim Araştırmalarında Göz İzleme: Araştırmalardaki Eğilimlerin Belirlenmesi Eye Tracking in Educational Research: Determining Trends in Research Zeynep SAĞLAM, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ.....	1621-1649
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Tamamlayıcı Akademik Becerileri Kullanma Düzeyleri ve Tercihlerine Yönelik Görüşleri The Use of Compensatory Academic Skills Level and Preferences of Students with Visual Impairment Gülistan YALÇIN & Tuba TUNCER.....	1651-1686
Dahi Çocuk Olgusunun İncelenmesi : Sistematik Derleme Child Prodigy Phenomenon: A Systematic Literature Review Sunay BULGURCU.....	1687-1714
Özel Eğitim Alanında Yayımlanmış Tek-denekli Çalışmalarda Yer Alan Çizgi Grafiklerinin İncelenmesi Examination of Line Graphs in Single-Case Design Studies Published in the Field of Special Education Muhammed A. KARAL.....	1715-1738

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği The Effectiveness of the Teacher Training Program Developed for Teachers Working with Students with Special Learning Disabilities Serdal DENİZ & Hakan SARI.....	1739-1770
Okul Etkililiği Konulu Tez ve Makalelerin İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması Analysis of School Effectiveness Theses and Articles Conducted: A Content Analysis Hanifi YUMUŞAK & Mehmet KORKMAZ.....	1771-1800
Lisans Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konularla İlgili Muhakeme Yeterliklerinin ve Tutumlarının Geliştirilmesi Developing Undergraduate Students' Reasoning Competencies and Attitudes Related to Socioscientific Issues Meltem IRMAK.....	1801-1838
Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği Algısı ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Öğrenci Mutluluğunun Etkisi The Effect Of Student Happiness on the Relationship Between Secondary School Students Perception of Teacher Effectiveness and School Engagement Veysel BORA & Vicdan ALTINOK.....	1839-1868
Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Kurumsal İtibar Algısı Arasındaki İlişki The Relationship Between The Instructional Leadership Behaviors Of School Administrators And Their Perceptions Of Corporate Reputation Mehmet ÖZDOĞRU & Nezahat GÜÇLÜ.....	1869-1914
Eğitimcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemindeki Krizler ve Çözüm Önerileri Crises in the Turkish Education System and Solution Proposals from the Perspective of Educators Ramazan YİRCİ & Gülseda KİRİŞÇİ.....	1915-1950
Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Üzerine Bir Olgubilim Çalışması A Phenomenological Study on Teachers' Organizational Justice Perceptions Ayşe GÜL ÖZTÜRK & Serkan KOŞAR.....	1951-1991
5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigation of the Relationship Between Behavioral Self-Regulation and Emotion Regulation Skills of 5-6 Years Old Children Özlem VARDİ & Serap DEMİRİZ.....	1993-2029

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Geliştirdiği Metaforların Dil Bilimsel Tahlili Linguistic Analysis of Metaphors Developed by Those Learning Turkish as a Foreign Language for Turkish Teachers Gülşah PARLAK KALKAN & Ali KIRİBİŞ.....	2031-2067
Azerbaycan Cumhuriyeti Tarih Ders Kitaplarında 1915 Ermeni Olayları 1915 Armenian Events in High School History Textbooks of the Republic of Azerbaijan Nejla GÜNAY & Tuğba YILMAZ.....	2069-2093
Rusya Tarihi Ders Kitaplarında Toplumsal Yaşam Social Life in Russian History Textbooks Özgür AKTAŞ & Hurşit İSAYEV.....	2095-2126
Özengen Keman Eğitimi Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği) About Amateur Violin Training Process Teacher Opinions (Example Of Konya City) Tuğba Gözde OĞUZ, Yavuz Selim KALELİ & Önder MUSTUL.....	2127-2151
Türkiye’de 2010-2020 Yılları Arasında Yapılan Flüt Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: İçerik Analizi Analysis of Flute Related Graduate Theses are Done in Turkey between 2010 and 2020: Content Analysis Merve SOYCAN.....	2153-2187
C. Czerny Op. 299 17 Numaralı Etüdün Teknik Analizi A Technical Analysis of the C. Czerny Op. 299 Number 17 Etude Atakan ERTEM & Özlem AKIN ŞİŞMAN.....	2189-2215
Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Bibliyometrik Bir Araştırma: 1987-2020 Yılları Arasında Yapılan Çalışmaların Analizi A Bibliometric Research on Pedagogical Content Knowledge: Analysis of Studies Between The Years 1987-2020 Mücahit KÖSE.....	2217-2250

Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Sorgulayıcı- Araştırmaya Dayalı Öğretim Yönteminin Düzeyleri Açısından İncelenmesi* **

Examination of Secondary School Science Textbooks in terms of Levels of Inquiry- Based Teaching Method

Eylem BAYIR¹, Sibel KAHVECİ²

¹Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi
Eğitimi Anabilim Dalı, eylembudak76@gmail.com

²Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı,
Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Programı, sibeldumlu@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 23.02.2021

Yayına Kabul Tarihi: 11.09.2021

ÖZ

Bu çalışmada Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitapları'nda yer alan etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile yürütülmüş olup verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda; 2018 yılında yenilenmiş olan Fen Bilimleri Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitapları'nda yer alan etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri açısından incelenerek kitaplarda düzeylerin temsil edilme durumları belirlenmiştir. Bu amaçla öncelikle; sorgulayıcı-araştırma için alanyazında belirlenen düzeyler ve özellikleri dikkate alınarak etkinlikleri analiz etmek üzere "Etkinliklerde Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretim Yönteminin Düzeylerini Belirleme Tablosu" oluşturulmuştur. Sonrasında bu tablo kullanılarak kitaplardaki her bir etkinlik dokümandan gelen yönlendirme miktarı dikkate alınarak ölçütlere yönelik kodlamalar yapmak suretiyle etkinliklerin düzeyleri tespit edilmiştir. Analiz sonuçları sınıf seviyelerine göre farklılık göstermekle birlikte tüm sınıf seviyeleri göz önüne alındığında Fen Bilimleri ders kitaplarında genel olarak yapılandırılmış sorgulayıcı-araştırma düzeyinde etkinliklerde yığılma olduğunu, rehberli ve açık sorgulayıcı-

* **Alıntılama:** Bayır, E. ve Kahveci, S. (2021). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1295-1326.

** Bu çalışma Prof. Dr. Eylem BAYIR'ın danışmanlığında yürütülen Sibel KAHVECİ'nin yüksek lisans tez çalışmasının bir kısmından türetilmiştir.

araştırma düzeyindeki etkinlik oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre tüm seviyedeki Fen Bilimleri alanında güncellenecek ve yeni yazılacak ders kitapları için rehberli ve açık sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinlik oranlarının artırılarak kitaplarda iyileştirme yapılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri ders kitapları, Etkinlik, Sorgulayıcı-Araştırmaya dayalı öğretim

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the activities in the Secondary School Science Textbooks in terms of the levels of the inquiry-based teaching method. The study was conducted with the document analysis method, one of the qualitative research methods, and the descriptive analysis method was used in the analysis of the data. In line with the purpose of the study; the activities in the 5th, 6th, 7th and 8th grade Science Textbooks prepared in accordance with the Science Education Program, which was renewed in 2018, were examined in terms of the levels of the inquiry-based teaching method and the representation of the levels in the books was determined. For this purpose, in order to analyze the activities, taking into account the levels and characteristics of the inquiry-based teaching method, "The Table of Determining the Levels of Inquiry-Based Teaching Method in Activities" was created. Then, using this table, the levels of the activities were determined by coding according to the criteria that take into account the amount of guidance from each activity material. The results of the analysis show that although it varies according to grade levels, considering all grade levels, there is a piling up in structured inquiry level activities in science textbooks, and the rate of activities at the guided and open inquiry-research level is low. According to the results of this study for the textbooks to be updated and newly written in the field of science at all levels, it can be said that improvement should be made in the books by increasing the efficiency rates at the guided and open inquiry-research level.

Keywords: Science textbooks, Activity, Inquiry-Based teaching

GİRİŞ

Günümüzde bilimsel bilginin katlanarak artması ve teknolojinin büyük bir hızla gelişmesiyle birlikte yaşanan dördüncü sanayi devrimi hayatımızı pek çok yönden etkilemiştir. Değişen yaşam şartlarıyla birlikte, yetiştirilecek insan nitelikleri de değişmiştir. Bu çağa hem uyum hem de katkı sağlayabilecek yani 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetişmesi giderek daha önemli hâle gelmeye başlamıştır. Öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri gibi ana başlıklar altında ele alınan 21. yüzyıl becerilerinin (Partnership for 21 st

century Skills, 2019) geliştirilmesinde fen derslerinin son derece zengin öğrenme ortamları sunduğu bilinmektedir (Larson ve Miller, 2011; NSTA, 2011). Özellikle sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen derslerinin öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesi için büyük bir potansiyele sahip olduğunu söylemek mümkündür (Bybee, 2009). *Inquiry-based learning* ifadesinin Türkçe karşılığı olarak *sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenme* kullanımı alanyazında çok yaygın olmakla birlikte sorgulamaya dayalı öğrenme, araştırma-sorgulama yöntemi, sorgulama tabanlı öğrenme gibi kullanımları da mevcuttur. Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim ortamları öğrencilere doğayla ilgili olguları deneyimleme, problemler ortaya atıp araştırma planlama ve gerçekleştirme, veriler toplayıp değerlendirerek bilimsel sorulara cevap bulma yani bilim insanlarının bilim yapma süreçlerini yaşama fırsatları sunar (Bayır, 2008; Martin-Hansen, 2002; NRC, 2000). Aslında sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim öğrencileri tam olarak fenin araştırmacı doğasına sokmaktadır (Roth, 1992). Chiappetta ve Adams (2004) öğrencilerin; temel kavram ve prensipleri anlamalarını sağlamak, sorgulama ve bilgiyi elde etme becerilerini geliştirmek, bilimle ilgilenmeye teşvik etmek, bilimin işleyiş süreçlerine ilişkin anlayış oluşturmalarına yardımcı olmak gibi nitelikleri nedeniyle sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretimin sınıflarda kullanılmasını gerektiğini vurgulamaktadırlar. Tüm bu nitelikler sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretimin 21. yüzyılda dünya fen eğitimi alanındaki reform hareketlerinde vazgeçilemez bir unsur olarak görülmesinin nedenini açıkça ortaya koymaktadır. Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretimin, öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında bugüne kadar yapılan bilimsel çalışmalarda da bu yöntemin kullanılmasını destekleyen pek çok delil ortaya konmuştur (Abraham, 2002; Akben, 2015; Bayır ve Köseoğlu, 2010; Blanchard vd., 2010; Budak ve Köseoğlu, 2007; Chang ve Mao, 1999; Çeliksöz, 2012; Gibson ve Chase, 2002; Göksu, 2011; Hairida, 2016; Kaya ve Yılmaz, 2016; Khan ve Iqbal, 2011; Marx vd., 2004; Mutlu, 2020; Sadeh ve Zion, 2009; Songer, Lee ve Kam, 2002; Songer, Lee ve McDonald, 2003; Suits, 2004; Tatar, 2006). Bu yöntemin sınıflarda hayat bulması ve başarılı bir biçimde uygulanabilmesinin yolu elbette ki öğretmenlerden ve öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceklerini önemli ölçüde etkileyen ders kitaplarından geçmektedir (Davila ve Talanquer, 2010). Bu anlamda ders kitaplarında bulunan

etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretime özellikle de sorgulayıcı-araştırmanın daha öğrenci merkezli türlerine uygun olarak hazırlanması öğrenci kazanımları açısından büyük önem arz etmektedir. Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yöntemi, sürecin öğretmen merkezlilikten öğrenci merkezliliğe veya dokümandan gelen yönlendirmenin azalma miktarına bağlı olarak doğrulayıcı, yapılandırılmış, rehberli ve açık (tam) sorgulayıcı-araştırma olmak üzere dört türü/düzeyi bulunmaktadır (Banchi ve Bell, 2008; Bonnsetter, 1998; Colburn, 2000; Eick, Meadows ve Balkcom, 2005; Martin-Hansen, 2002). Bu düzeyler şöyle açıklanabilir:

Doğrulayıcı sorgulayıcı-araştırma, sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretimin en öğretmen merkezli olan düzeyidir. Bu düzeydeki sorgulayıcı-araştırma etkinliklerinde kavramlar ve/veya prensipler, problem ve problemin cevabına ulaşmak için gereken araştırma prosedürü öğrencilere öğretmen ya da doküman tarafından verilir ve öğrenci planlanmış basamakları takip ederek araştırmasını tamamlar. Amaç öğrencilere önceden verilen prensiplerin doğrulanmasını sağlamaktır (Bayır, 2008; Rezba, Auldrige & Rhea, 1999). Genellikle el becerilerini geliştirmeye yönelik aktiverler olup öğrencinin araştırma becerilerine yeterince hitap etmeyen bu yöntemde, ulaşılabacak sonuç önceden bilindiği için öğrenci araştırma yapmaktan heyecan duymaz (Tatar, 2006).

Yapılandırılmış sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki sorgulayıcı-araştırma etkinliklerinde araştırılacak problem, araştırma için gereken prosedür ve gerekli araç-gereçler öğretmen veya doküman tarafından öğrencilere sunulur ancak öğrencilerin ne gözlemleyeceği ve hangi verileri toplayacağı konusunda herhangi bir bilgi verilmez. Değişkenler arasındaki ilişkileri keşfetmeleri ve toplanan verilerden hareketle genelleme yapmaları öğrencilerden beklenir (Colburn, 2000; Martin-Hansen, 2002; Rezba, Auldrige & Rhea, 1999).

Rehberli sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki sorgulayıcı-araştırma etkinliklerinde öğretmen veya doküman tarafından öğrencilere yalnızca problem ve problemi çözümlmek için öğrencilerin talep ettiği malzemeler sunulur. Öğrenciler problemi çözmek ve sonuca ulaşmak için kendi araştırma prosedürlerini tasarlarlar ve uygularlar.

Öğretmen bu süreçte öğrencilere yönlendirmelerde bulunur (Colburn, 2000; Martin-Hansen, 2002). Rehberli sorgulayıcı-araştırma öğrencilere açık sorgulayıcı-araştırma için gerekli olan ön becerileri kazanmalarını sağlar (Tatar, 2006).

Açık sorgulayıcı-araştırma; öğrencilerin kendi problemlerini ürettikleri, araştırma yöntemlerini geliştirdikleri, analiz için veri topladıkları, iletişim kurup açıklamalar yaptıkları, problem için çözüm bulmaya çalıştıkları ve öğrencinin tamamen merkezde olduğu sorgulayıcı-araştırma düzeyidir. Öğrencilerin bilimsel araştırmalarını başlatacak olan bilimsel problemlerini kendilerinin sormasını sağlamak açık sorgulayıcı-araştırmanın en önemli noktasıdır. Açık sorgulayıcı-araştırma, sorgulayıcı-araştırmanın en üst düzeyidir ve yüksek düzeyde düşünmeyi gerektirir. Bu düzey bilim insanlarının çalışmalarında yaşadıkları süreci en yakın biçimiyle yansıtmakta olup birçok yönden bilim yapmaya benzer (Colburn, 2000; Eick vd., 2005; Martin-Hansen, 2002).

Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların daha çok sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin farklı düzeyleriyle hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin/öğretmen adaylarının başarıları, bilimin doğası anlayışları, bilimsel tutumları, kavram yanlışları, epistemolojik inançları, sorgulama becerileri ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkilerine (Abraham, 2002; Bayır ve Köseoğlu, 2010; Budak ve Köseoğlu, 2007; Chang ve Mao, 1999; Çeliksöz, 2012; Gibson ve Chase, 2002; Hairida, 2016; Kaya ve Yılmaz 2016; Khan ve Iqbal, 2011; Marx vd., 2004; Mutlu, 2020; Songer, Lee ve Kam, 2002; Songer, Lee ve McDonald, 2003; Varlı, 2018) ya da sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin farklı düzeylerinin öğrenciler üzerine etkilerini karşılaştırmaya (Akben, 2015; Bayır, Özyıldırım ve Çeliksöz, 2014; Blanchard vd., Göksu, 2011; Sadeh ve Zion, 2009) ilişkin olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin hangi düzeylerini temsil ettiğini belirlemeye yönelik az sayıda çalışma bulunmakla birlikte bu çalışmalar da önceki öğretim programlarına göre yazılmış fen bilimleri ders kitaplarının incelenmesine yöneliktir (Akben, 2015; Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar, 2012). Bu çalışmalarda, Fen ve Teknoloji Ders Kitapları'nda sınıf düzeyi arttıkça kitap etkinliklerinde öğrenci

merkezliliğin azaldığı yani öğrencilerin kendi tasarladıkları deneyleri yapmaktan uzaklaştığı tespit edilmiştir. Güncel öğretim programı olan 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarının sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri açısından incelenmesine yönelik bir çalışmaya alanyazında rastlanamamıştır. Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Fen Bilimleri Ders Kitapları'nda yer alan etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma hem bu öğretim yönteminin sınıfta kullanılmasına yön verecek olan ders kitaplarının durumunun belirlenmesi, hem de alanyazındaki eksiği gidererek alanyazına katkı sağlanması açısından önem arz eder. Çalışanın amacı doğrultusunda "Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitapları'nda yer alan etkinlikler sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin hangi düzeylerini temsil etmektedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Fen Bilimleri Ders Kitapları'nın sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri yönünden incelenmesine dayanması nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman analizi yazılı ya da elektronik belgeleri incelemek, sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Corbin ve Strauss, 2008; Wach'dan aktaran Kırıl, 2020). Doküman analizi dokümandan elde edilen verilerin incelenmesi ve yorumlanması suretiyle verilerden anlam çıkarma, anlayış oluşturma ve ampirik bilgi geliştirme esasına dayanır (Corbin ve Strauss, 2008). Bu çalışmada her düzeyden bir tane olacak biçimde seçilen ortaokul 5-8. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitapları'nda bulunan tüm etkinlik türleri (deneysel etkinlik, araştırma etkinlikleri, tasarlama etkinlikleri ve fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları) sorgulayıcı-araştırmanın düzeyleri açısından incelenerek kitapların sorgulayıcı-araştırmanın düzeylerine yer verme durumları belirlenmiştir.

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından Haziran-2018'de 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulmak ve her sınıf düzeyi için iki kitap olmak üzere belirlenen sekiz adet Fen Bilimleri Kitabı oluşturmaktadır (MEB Tebliğler Dergisi, Haziran-Ek 2018). Araştırmanın örneklemini ise bu kitaplar arasından seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen dört adet Fen Bilimleri Ders Kitabı oluşturmaktadır (Aytac, Türker, Bozkaya, ve Üçüncü, 2018; Demirçalı ve Alkan, 2018; Gezer, 2018; Özkan ve Mısırlıoğlu, 2018). Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yönteminde önce çalışma için etkili olabilecek bir faktöre göre evren kendi içinde homojen tabakalara bölünür. Sonrasında ise her bir tabaka için belirlenen örneklem büyüklüğü kadar birim her tabakadan ayrı ayrı rastgele seçim yapılarak örneklem oluşturulur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Tablo 1. Etkinliklerde Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretim Yönteminin Düzeylerini Belirleme Tablosu

Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretim Yönteminin Düzeyleri ve Ölçütteki Durumu				
	Doğrulamalı	Yapılandırılmış	Rehberli	Açık (Tam)
Ölçütler	Sorgulayıcı-Araştırma	Sorgulayıcı-Araştırma	Sorgulayıcı-Araştırma	Sorgulayıcı-Araştırma
Problem	Verilir	Verilir	Verilir	Verilmez
Araç-Gereçler	Verilir	Verilir	Verilmez	Verilmez
Araştırma Tasarımı	Verilir	Verilir	Verilmez	Verilmez
Analiz	Verilir	Verilmez	Verilmez	Verilmez
Çıkarım /Sonuç	Verilir	Verilmez	Verilmez	Verilmez

Sonrasında ise bu tablo kullanılarak kitaplardaki her bir etkinlik kitapta verilen yönlendirme miktarı dikkate alınarak ölçütlere yönelik kodlamalar yapılmıştır. Bu işlemden her bir ölçüt için kodlar şu şekilde belirlenmiştir:

1. *Problem*: Etkinlikte öğrencilere problem durumu sunulmuş ise “*verilmiş*”, öğrenci tarafından konuya ilişkin problemin belirlenmesi istenmiş ise “*verilmemiş*” olarak kodlanmıştır.

2. *Araç-Gereçler*: Etkinlik probleminin çözümü için gerekli malzemeler etkinlikte listelenmiş ise “*verilmiş*” öğrenci tarafından malzemelerin belirlenmesi istenmiş ise “*verilmemiş*” olarak kodlanmıştır.

3. *Araştırma Tasarımı*: Etkinlik problemini çözüme kavuşturmak için gereken araştırma tasarımı yani takip edilecek adımlar belirlenmiş ise “*verilmiş*”, problemi çözüme kavuşturmak için gereken araştırma tasarımının öğrenci tarafından geliştirilmesi istenmiş ise “*verilmemiş*” olarak kodlanmıştır.


4. *Analiz*: Araştırma tasarımının uygulanması sonucunda elde edilecek veriler ve verilerin analizi açıklanmış ise “*verilmiş*”, verilere ulaşılması ve verilerin analizi öğrenciye bırakılmış ise “*verilmemiş*” olarak kodlanmıştır.

5. *Çıkarım/Sonuç*: Verilerin analizinden elde edilen bulguların ne ifade ettiği yani problemin cevabına yönelik neyi gösterdiği açıklanmış ise “*verilmiş*”, bulgulardan çıkarım yaparak bir sonuca ulaşması yani öğrencilerden problemin cevabına ulaşması istenmiş ise “*verilmemiş*” olarak kodlanmıştır.



Analiz edilen tüm etkinlikler arasından rastgele bir etkinlik seçilerek (Fen Bilimleri 8. Sınıf Kitabı’nda 4. Ünite’de bulunan “Değişen Ne?” isimli etkinlik) analiz edilme süreci örnek üzerinden aşağıda anlatılmıştır;

“Değişen Ne?” isimli etkinlik kitaptan gelen yönlendirme miktarına göre incelendiğinde etkinliğin başında öğrencilere “*Maddeler değişime uğrarken acaba sadece dış görünüşleri mi değişir? Maddelerin özelliklerinde bazı değişimler olur mu?*” şeklinde sorular verilmiş ve öğrencilerden bu sorulara yanıt bulmaları istendiği için “*problem*”, etkinlikte kullanılması gereken malzemeler listelendiği için “*araç-gereçler*” ve öğrencilere etkinlik boyunca neler yapması gerektiği yönergeler şeklinde sunulduğu için “*araştırma tasarımı*” ölçütleri “*verilmiş*” olarak kodlanmıştır. Etkinlik sonunda çeşitli sorular sormak suretiyle; gözlem yoluyla verilere ulaşılması, verilerin analiz edilmesi,


elde edilen bulguların yorumlanması ve bir sonuca gidilmesi öğrencilerden istendiği için “analiz” ve “çıkarım/sonuç” ölçütleri “verilmemiş” olarak kodlanmıştır.



Değişen Ne?

Etkinliğin Yapılışı



Gerekli Malzemeler

- Kağıt
- Çikolata
- Çay bardağı
- Kase
- Sıcak su
- Elma
- Kibrit
- Mum
- Bıçak
- Makas
- Saat

- Makasla kağıdı kesiniz ve kağıttaki değişimi gözlemleyiniz.
- Çikolata parçasını bardağı koyunuz. Kaseye sıcak su doldurunuz. Çikolatanın bulunduğu bardağı, sıcak su bulunan kaseye yerleştiriniz.
- Öğretmeninizden bıçakla elmayı soymasını isteyiniz. Yaklaşık 20 dakika bekleyerek elmadaki değişimi gözlemleyiniz.
- Kibritle mumu yakınız. Beş dakika bekledikten sonra mumdaki değişimi gözlemleyiniz.

Neler Gözlemlediniz?

- Kağıt, çikolata, elma ve mumda meydana gelen değişimler nelerdir? Açıklayınız.
- Bu maddelerdeki değişimler maddenin dış görünümünde mi yoksa yapısında mı olmuştur? Tartışınız.

Şekil 1. 8. Sınıf / 4. Ünite ‘Değişen Ne?’ Etkinliği (Aytac, Türker, Bozkaya ve Üçüncü, 2018)

Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için ise Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arasındaki görüş birliği formülü [$\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$] kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Formülde, Δ : Güvenirlilik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. Güvenirliliği belirlemek amacıyla “*Etkinliklerde Sorgulayıcı-Araştırmanın Düzeylerini Belirleme Tablosu*” ve her kitaptaki etkinliklerin %20’lik kısmı rastgele seçilerek sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi konusunda bilimsel çalışmaları olan bir uzmana bağımsız olarak kodlama yapmak üzere verilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin belirlenebilmesi için evrenin %10-20’sini temsil edebilecek bir örneklem kullanılması gerekir (Neuendorf, 2002). Kodlamalar tamamlandıktan sonra yapılan hesaplama sonucunda tutarlılık %95 bulunmuştur. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %70’in üzerinde olması beklenmektedir (Miles ve

Huberman, 1994). Bu nedenle araştırmada güvenirliğin sağlandığı söylenebilir. Tutarsız olan kodlara yönelik kodlayıcılar arasında görüş birliğine varılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada veri toplamak üzere, MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından Haziran-2018’de 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulma kararı alınan kitaplar arasından seçilen dört adet Fen Bilimleri Ders Kitabı kullanılmıştır (Aytac, Türker, Bozkaya, ve nc, 2018; Demirçalı ve Alkan, 2018; Gezer, 2018; zkan ve Mısırlıoğlu, 2018). Bu nedenle de çalışmayı yürütmek üzere “etik kurul izin belgesi” alınmamıştır.

BULGULAR

Fen Bilimleri 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitapları’nda yer alan etkinlikler sorgulayıcı-araştırmaya dayalı ğretim yönteminin düzeyleri açısından “Etkinliklerde Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı ğretim Yönteminin Düzeylerini Belirleme Tablosu” aracılığıyla analiz edildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı’nda mevcut olan 7 ünitede bulunan toplam 44 etkinlik incelenmiştir. Bu kitaptaki her bir ünitedeki etkinliklerde, dokümandan gelen yönlendirme miktarına göre sorgulayıcı-araştırmanın ölçütlerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 5. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı'ndaki Ünitelere Göre Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretimin Ölçütlerinin Dağılımı

5. SINIF	Ölçütler					
	Etkinlik Sayısı	Problem	Araç Gereçler	Araştırma Tasarımı	Analiz	Çıkarım/Sonuç
1. Ünite: Güneş, Dünya ve Ay	3	3	2	2	-	-
2. Ünite: Canlılar Dünyası	6	4	3	3	-	-
3. Ünite: Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	6	6	5	5	-	-
4. Ünite: Madde ve Değişim	11	11	10	10	-	-
5. Ünite: Işığın Yayılması	9	9	8	8	-	-
6. Ünite: İnsan ve Çevre	4	2	-	-	-	-
7. Ünite: Elektrik Devre Elemanları	5	4	4	4	3	3
Toplam:	44	39	32	32	3	3
Hepsinin Verildiği					: 3	
Problem, Araç-Gereçler ve Araştırma Tasarımının Verildiği:					29	
Sadece Problemin Verildiği					: 7	

Tablo 2'ye göre 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda bulunan 44 etkinlikte dokümandan gelen yönlendirme miktarına göre; ölçütlerin hepsinin verildiği 3 etkinlik, problem, araç-gereçler ve araştırma tasarımının verildiği 29 etkinlik, sadece problemin verildiği 7 etkinlik ve hiçbir ölçütün verilmediği 5 etkinlik belirlenmiştir. Tablo 3'te ise, Tablo 2'de elde edilen verilere bağlı olarak oluşturulan ve etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin hangi düzeyinde olduğunu gösteren bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. 5. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı'ndaki Ünitelerde Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretimin Düzeylerinin Dağılımı

5. SINIF	Sorgulayıcı-Araştırmanın Düzeylerindeki Etkinlik Sayıları			
	Doğrulayıcı Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Yapılandırılmış Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Rehberli Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Açık (Tam) Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı
1. Ünite: Güneş, Dünya ve Ay	-	2	1	-
2. Ünite: Canlılar Dünyası	-	3	1	2
3. Ünite: Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	-	5	1	-
4. Ünite: Madde ve Değişim	-	10	1	-
5. Ünite: Işığın Yayılması	-	8	1	0
6. Ünite: İnsan ve Çevre	-	-	2	2
7. Ünite: Elektrik Devre Elemanları	3	1	-	1
Toplam	3	29	7	5
% Dağılım	6.82	65.91	15.91	11.36

Tablo 3'ü incelediğimizde ders kitabında bulunan toplam 44 etkinlikten 3 etkinlik doğrulayıcı (%6.82), 29 etkinlik yapılandırılmış (%65.91), 7 etkinlik rehberli (%15.91) ve 5 etkinlik açık sorgulayıcı-araştırma (%11.36) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda mevcut olan 7 ünite de bulunan toplam 49 etkinlik incelenmiştir. Bu kitaptaki her bir ünite de bulunan etkinliklerde, dokümandan gelen yönlendirme miktarına göre sorgulayıcı-araştırmanın ölçütlerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. 6. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı'ndaki Ünitelere Göre Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretimin Ölçütlerinin Dağılımı

6. SINIF	Ölçütler					
	Etkinlik Sayısı	Problem	Araç Gereçler	Araştırma Tasarımı	Analiz	Çıkarım/Sonuç
1. Ünite: Güneş Sistemi ve Tutulumlar	6	6	5	5	-	-
2. Ünite: Vücudumuzdaki Sistemler	6	6	5	5	1	1
3. Ünite: Kuvvet ve Hareket	7	7	6	6	-	-
4. Ünite: Madde ve Isı	13	12	12	12	-	-
5. Ünite: Ses ve Özellikleri	10	9	9	9	-	-
6. Ünite: Vücudumuzdaki Sistemler	2	1	1	1	-	-
7. Ünite: Elektriğin İletimi	5	4	4	4	-	-
Toplam:	49	45	42	42	1	1
Hepsinin Verildiği						: 1
Problem, Araç-Gereçler ve Araştırma Tasarımının Verildiği						: 41
Sadece Problemin Verildiği						: 3
Hiçbir Ölçütün Verilmediği						: 4

Tablo 4'e göre 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda bulunan 49 etkinlikte dokümandan gelen yönlendirme miktarına göre ölçütlerin hepsinin verildiği 1 etkinlik, problem, araç-gereçler ve araştırma tasarımının verildiği 41 etkinlik, sadece problemin verildiği 3 etkinlik ve hiçbir ölçütün verilmediği 4 etkinlik belirlenmiştir. Tablo 5'te ise, Tablo 4'te elde edilen verilere bağlı olarak oluşturulan ve etkinliklerin sorgulayıcı-

araştırmaya dayalı öğretim yönteminin hangi düzeyinde olduğunu gösteren bulgular sunulmuştur.

Tablo 5. 6. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı'ndaki Ünitelerde Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretimin Düzeylerinin Dağılımı

6. SINIF	Sorgulayıcı-Araştırmanın Düzeylerindeki Etkinlik Sayıları			
	Doğrulamalı Sorgulayıcı- Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Yapılandırılmış Sorgulayıcı- Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Rehberli Sorgulayıcı- Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Açık (Tam) Sorgulayıcı- Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı
1. Ünite: Güneş Sistemi ve Tutulumlar	-	5	1	-
2. Ünite: Vücudumuzdaki Sistemler	1	4	1	-
3. Ünite: Kuvvet ve Hareket	-	6	1	-
4. Ünite: Madde ve Isı	-	12	-	1
5. Ünite: Ses ve Özellikleri	-	9	-	1
6. Ünite: Vücudumuzdaki Sistemler	-	1	-	1
7. Ünite: Elektriğin İletimi	-	4	-	1
Toplam	1	41	3	4
% Dağılım	2.04	83.68	6.12	8.16

Tablo 5'i incelediğimizde ders kitabında bulunan toplam 49 etkinlikten 1 etkinliğin doğrulamalı (%2.04), 41 etkinliğin yapılandırılmış (%83.68), 3 etkinliğin rehberli (%6.12) ve 4 etkinliğin açık sorgulayıcı-araştırma (%8.16) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda mevcut olan 7 ünite de bulunan toplam 52 etkinlik incelenmiştir. Bu kitaptaki her bir ünite deki etkinliklerde, dokümandan gelen yönlendirme miktarına göre sorgulayıcı-araştırmanın ölçütlerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. 7. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı'ndaki Ünitelere Göre Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretimin Ölçütlerinin Dağılımı

7. SINIF	Ölçütler					
	Etkinlik Sayısı	Problem	Araç Gereçler	Araştırma Tasarımı	Analiz	Çıkarım/Sonuç
1. Ünite: Güneş Sistemi ve Ötesi	3	3	1	1	-	-
2. Ünite: Hücre ve Bölünmeler	2	2	1	-	-	-
3. Ünite: Kuvvet ve Enerji	7	6	6	2	1	-
4. Ünite: Saf Madde ve Karışımlar	15	13	10	10	3	1
5. Ünite: Işığın Madde ile Etkileşimi	12	11	9	9	1	-
6. Ünite: Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	9	9	3	3	1	1
7. Ünite: Elektrik Devreleri	4	3	3	3	1	-
Toplam:	52	47	33	28	7	2
Hepsinin Verildiği					: 3	
Problem, Araç-Gereçler, Araştırma Tasarımı ve Analizin Verildiği					: 5	
Problem, Araç-Gereçler ve Araştırma Tasarımının Verildiği					: 24	
Sadece Problemin Verildiği					: 15	
Hiçbir Ölçütün Verilmediği					: 5	

Tablo 6'ya göre 7. sınıf kitabında bulunan 52 etkinlikte dokümandan gelen yönlendirme miktarına göre ölçütlerin hepsinin verildiği 3 etkinlik; problem, araç-gereçler ve araştırma tasarımının ve analizin verildiği 5 etkinlik; problem, araç-gereçler ve araştırma tasarımının verildiği 24 etkinlik; sadece problemin verildiği 15 etkinlik ve

hiçbir ölçütün verilmediği 5 etkinlik belirlenmiştir. Tablo 7’de ise, Tablo 6’da elde edilen verilere bağlı olarak oluşturulan ve etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin hangi düzeyinde olduğunu gösteren bulgular sunulmuştur.

Tablo 7. 7. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı’ndaki Ünitelerde Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretimin Düzeylerinin Dağılımı

7. SINIF	Sorgulayıcı-Araştırmanın Düzeylerindeki Etkinlik Sayıları			
	Doğrulayıcı Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Yapılandırılmış Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Rehberli Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Açık (Tam) Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı
1. Ünite: Güneş Sistemi ve Ötesi	-	1	2	-
2. Ünite: Hücre ve Bölünmeler	-	-	2	-
3. Ünite: Kuvvet ve Enerji	1	5	-	1
4. Ünite: Saf Madde ve Karışımlar	1	9	3	2
5. Ünite: Işığın Madde ile Etkileşimi	-	9	2	1
6. Ünite: Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	1	2	6	-
7. Ünite: Elektrik Devreleri	-	3	-	1
Toplam	3	29	15	5
% Dağılım	5.77	55.77	28.85	9.61

Tablo 7’yi incelediğimizde ders kitabında bulunan toplam 52 etkinlikten 3 etkinlik doğrulayıcı (%5.77), 29 etkinlik yapılandırılmış (%55.77), 15 etkinlik rehberli (%28.85) ve 5 etkinlik açık sorgulayıcı-araştırma (%9.61) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda mevcut olan 7 ünite de bulunan toplam 40 etkinlik incelenmiştir. Bu kitaptaki her bir ünite de etkinliklerde, dokümandan gelen yönlendirme miktarına göre sorgulayıcı-araştırmanın ölçütlerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. 8. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı'ndaki Ünitelere Göre Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretimin Ölçütlerinin Dağılımı

8. SINIF	Ölçütler					
	Etkinlik Sayısı	Problem	Araç Gereçler	Araştırma Tasarımı	Analiz	Çıkarım/Sonuç
1. Ünite: Mevsimler ve İklim	2	2	2	2	-	-
2. Ünite: DNA ve Genetik Kod	5	4	3	3	-	-
3. Ünite: Basınç	3	2	2	2	-	-
4. Ünite: Madde ve Endüstri	15	13	12	12	1	-
5. Ünite: Basit Makineler	1	-	-	-	-	-
6. Ünite: Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	5	3	1	1	-	-
7. Ünite: Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	9	8	7	7	-	-
Toplam:	40	32	27	27	1	-
Problem, Araç-Gereçler, Araştırma Tasarımı ve Analizin Verildiği :						1
Problem, Araç-Gereçler ve Araştırma Tasarımının Verildiği						: 26
Sadece Problemin Verildiği						: 5
Hiçbir Ölçütün Verilmediği						: 8

Tablo 8'e göre 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda bulunan 40 etkinlikte dokümandan gelen yönlendirme miktarına göre problem, araç-gereçler ve araştırma tasarımının ve analizin verildiği 1 etkinlik; problem, araç-gereçler ve araştırma tasarımının verildiği 26 etkinlik; sadece problemin verildiği 5 etkinlik ve hiçbir ölçütün verildiği 8 etkinlik belirlenmiştir. Ölçütlerin hepsinin verildiği hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Tablo 9'da ise, Tablo 8'de elde edilen verilere bağlı olarak oluşturulan

ve etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin hangi düzeyinde olduğunu gösteren bulgular sunulmuştur.

Tablo 9. 8. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı'ndaki Ünitelerde Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretimin Düzeylerinin Dağılımı

8. SINIF	Sorgulayıcı-Araştırmanın Düzeylerindeki Etkinlik Sayıları			
	Doğrulamalı Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Yapılandırılmış Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Rehberli Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı	Açık (Tam) Sorgulayıcı-Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayısı
1. Ünite: Mevsimler ve İklim	-	2	-	-
2. Ünite: DNA ve Genetik Kod	-	3	1	1
3. Ünite: Basınç	-	2	-	1
4. Ünite: Madde ve Endüstri	-	12	1	2
5. Ünite: Basit Makineler	-	-	-	1
6. Ünite: Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	-	1	2	2
7. Ünite: Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	-	7	1	1
Toplam	0	27	5	8
% Dağılım	0	67.50	12.50	20

Tablo 9'u incelediğimizde ders kitabında bulunan toplam 40 etkinlikten 27 etkinliğin yapılandırılmış (%67.50), 5 etkinliğin rehberli (%12.50) ve 8 etkinliğin açık sorgulayıcı-araştırma (%20) düzeyinde olduğu ve doğrulamalı sorgulayıcı-araştırma düzeyinde hiç etkinlik olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 10'da dokümandan gelen yönlendirme miktarına göre sorgulayıcı-araştırmanın düzeylerinin sınıf düzeylerinde ne kadar temsil edildiği yer almaktadır.

Tablo 10. Sorgulayıcı-Araştırma Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sorgulayıcı-Araştırmanın Düzeylerindeki Etkinlik Sayı ve % Dağılımı				
Sınıf Düzeyi	Doğrulatoryıcı Sorgulayıcı- Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayı ve % Dağılımı	Yapılandırılmış Sorgulayıcı- Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayı ve % Dağılımı	Rehberli Sorgulayıcı- Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayı ve % Dağılımı	Açık (Tam) Sorgulayıcı- Araştırma Düzeyindeki Etkinlik Sayı ve % Dağılımı
5. Sınıf Etkinlik Sayı ve % Dağılımı	2 (%6.82)	29 (%65.91)	7 (%15.91)	5 (%11.36)
6. Sınıf Etkinlik Sayı ve % Dağılımı	1 (%2.04)	41 (%83.68)	3 (%6.12)	4 (%8.16)
7. Sınıf Etkinlik Sayı ve % Dağılımı	3 (%5.77)	29 (%55.77)	15 (%28.85)	5 (%9.61)
8. Sınıf Etkinlik Sayı ve % Dağılımı	0 (%0)	27 (%67.50)	5 (%12.50)	8 (%20)
Toplamda Etkinlik Sayı ve % Dağılımı	6 (%3.26)	126 (%68.48)	30 (%16.30)	22 (%11.96)

Tablo 10'a göre tüm sınıf seviyelerinde incelendiğinde; doğrulatoryıcı sorgulayıcı-araştırma düzeyinde etkinlik oranının %3.26, yapılandırılmış sorgulayıcı-araştırma düzeyinde etkinlik oranının %68.48, rehberli sorgulayıcı-araştırma düzeyinde etkinlik oranının %16.30 ve açık sorgulayıcı-araştırma düzeyinde etkinlik oranının %11.96 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre tüm sınıf seviyelerinde %3.26 ile en az doğrulatoryıcı sorgulayıcı-araştırma düzeyinde etkinlik ve %68.48 ile en fazla yapılandırılmış sorgulayıcı-araştırma düzeyinde etkinlik olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılandırılmış düzeyde etkinliğin en fazla 6. sınıf, doğrulatoryıcı ve rehberli düzeyinde etkinliğin en fazla 7. sınıf ve açık düzeyde etkinliğin en fazla 8. sınıflarda yer aldığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın amacı doğrultusunda; 2018 yılında yenilenmiş olan Fen Bilimleri Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitapları'nda yer alan etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri açısından incelenerek kitaplarda düzeylerin temsil edilme durumları belirlenmiştir. Bu amaçla öncelikle; sorgulayıcı-araştırma için alanyazında belirlenen düzeyler ve özellikleri dikkate alınarak etkinlikleri analiz etmek üzere "Etkinliklerde Sorgulayıcı-Araştırmaya Dayalı Öğretim Yönteminin Düzeylerini Belirleme Tablosu" oluşturulmuş ve bu tablo kullanılarak kitaplardaki her bir etkinlik, dokümandan gelen yönlendirme miktarı dikkate alınarak ölçütlere yönelik kodlamalar yapmak suretiyle etkinliklerin düzeyleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle her bir üniteye ve sınıf düzeyine göre düzeylerin dağılımları belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda bulunan etkinliklerin; çoğunlukla %65.91'lik oranla yapılandırılmış, ikinci sırada %15.91'lik oranla rehberli, üçüncü sırada %11.36'lık oranla açık ve son olarak %6.82'lik oranla doğrulayıcı sorgulayıcı-araştırma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin çoğunun yapılandırılmış sorgulayıcı-araştırmaya dayalı etkinlikler olduğu görülmüştür. Bu yığılmanın yanında rehberli ve açık sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinlik oranları da oldukça azdır. Öğrencilerin başarı ve becerilerini arttırmada diğer düzeylere göre etkisi az olduğu bilinen doğrulayıcı düzeydeki etkinliklerin (Akben, 2015; Bayır, Özyıldırım ve Çeliksöz, 2014; Blanchard vd., 2010; Budak ve Köseoğlu, 2007; Çeliksöz, 2012; Kaya ve Yılmaz, 2016; Khan ve Iqbal, 2011; Moore, 2009; Suits, 2004) az sayıda olması olumlu görülmeyle birlikte bu etkinliklerin son ünite olan "Elektrik Devre Elemanları" ünitesinde toplanmış olması olumsuz bir durumdur. Zira yıl içerisinde daha üst düzeyde pek çok etkinlik yürütmüş ve sorgulayıcı araştırmanın tüm süreçlerine aşına olmuş olan çocukların yıl sonunda artık çoğunlukla açık sorgulayıcı-araştırma düzeyine yönelik etkinlikler yürütmesi beklenmektedir. Doğrulayıcı düzeydeki etkinliklere daha çok ilk ünite/ünitelere yer verilmesi

çocukların sorgulayıcı-araştırma süreçlerine alıştırmaya açısından daha uygun olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini etkili bir biçimde geliştirebilmeleri için öğretmenlerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı etkinliklerde daha düşük düzeylerden başlaması ve giderek düzeyi arttırmaları önerilmektedir (Banchi ve Bell, 2008). Banchi ve Bell'e (2008) göre işte bu nedenle ilk üç sorgulayıcı-araştırma düzeyinde geniş deneyime sahip olan dördüncü ve beşinci sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bu deneyimlerden sonra açık sorgulayıcı-araştırma etkinliklerini başarıyla yürütebilmeleri mümkündür. Tüm bu sebeplere ve öğrencilerin çeşitli yönlerden gelişimlerine katkılarına (Akben, 2015; Bayır, Özyıldırım ve Çeliksöz, 2014; Blanchard vd., 2010; Budak ve Köseoğlu, 2007; Çeliksöz, 2012; Kaya ve Yılmaz, 2016; Khan ve Iqbal, 2011; Moore, 2009, Suits, 2004) istinaden son ünitelerde az sayıda olan rehberli ve açık sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinlik sayılarının daha da artması gerektiği söylenebilir.

6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda bulunan etkinliklerin en çoğu %83.68'lik oranla yapılandırılmış, ikinci sırada %8.16'lık oranla açık, üçüncü sırada % 6.12'lik oranla rehberli ve son olarak %2.04'lük oranla doğrulayıcı sorgulayıcı-araştırma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf düzeyindeki etkinliklerin çok büyük bir oranının yapılandırılmış sorgulayıcı-araştırmaya dayalı etkinlikler olduğu görülmüştür. Bu büyük yığılma nedeniyle rehberli ve açık sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinlik oranları da çok düşüktür. Bu düzeylerdeki etkinliklerin de özellikle son ünitelere doğru sayılarının artırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan ilk ünitelerde diğer düzeylerdeki etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin bilimsel araştırma süreçlerine aşina olması nedeniyle açık sorgulayıcı-araştırma etkinliklerini başarıyla yürütebilmeleri adına açık sorgulayıcı-araştırma etkinliklerinin 4. ünitelerden sonra varılmaya başlaması olumlu bir durumdur. Az sayıda olan rehberli sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinliklerinin de ilk ünitelerde yer alması yerine daha orta sıradaki ünitelerde ve sayısı daha da arttırılarak verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Öğrencilere olan kazanımları açısından düşünüldüğünde ise doğrulayıcı sorgulayıcı-araştırma

düzeyindeki etkinliklerin diğer düzeydekilere göre az yer alması bu kitaptaki olumlu bir durum olarak söylenebilir.

7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda bulunan etkinliklerin en çoğu %55.77'lik oranla yapılandırılmış, ikinci sırada % 28.85'lik oranla rehberli, üçüncü sırada %9.61'lik oranla açık ve son olarak %5.77'lik oranla doğrulayıcı sorgulayıcı-araştırma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 7. sınıf etkinliklerinin yarısının kabul edilebilecek bir oranda yapılandırılmış sorgulayıcı-araştırmaya dayalı etkinlikler olduğu görülmüştür. Rehberli sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinliklerin oranının da diğer sınıf seviyelerine göre 7. sınıfta artış göstermiş olması, rehberli sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinliklerde öğrenci merkezliliğin oldukça yüksek olması (Buck, Bretz ve Towns, 2008; Banchi ve Bell, 2008; Colburn, 2000; Eick, Meadows ve Balkcom, 2005; Martin-Hansen, 2002) ve bu tür etkinliklerin öğrenciye çok yönlü kazançlar sağlaması nedeniyle oldukça olumlu bir durumdur. Bu sınıf seviyesinde açık sorgulayıcı araştırmaya düzeyindeki etkinliklerin hâlâ oldukça az oranda olması olumsuz bir durumdur. Artık bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer sınıf düzeylerinden de bilimsel araştırma süreçlerine daha da aşına olabilecekleri düşünülürse 7. sınıfta hem rehberli hem de açık sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinliklere diğer sınıflara nazaran çok daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Zira yapılandırılmış etkinlikler yoluyla öğrenciler deneyim kazandıkça kendilerine daha da güven duyabilir ve etkinliklerde giderek daha bağımsız bir şekilde çalışmaya başlayabilmektedirler (Hane, 2007). Yine doğrulayıcı sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinliklere diğer düzeydekilere göre daha az yer verilmesi olumlu bir durum olmakla birlikte 7. sınıfta bu oranın daha da düşürülerek bunun yerine rehberli ve açık sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinliklerin oranının artırılmasına yönelik bir düzenleme yapılması gerektiği söylenebilir.

8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda bulunan etkinliklerden en çoğu %67.50'lik oranla yapılandırılmış, ikinci sırada %20'lik oranla açık, üçüncü sırada %12.50'lik oranla rehberli sorgulayıcı-araştırma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sınıf seviyesinde doğrulayıcı sorgulayıcı-araştırma düzeyinde hiç etkinlik olmadığı tespit edilmiş olup bu sınıf seviyesi için artık öğrencilerin gerek zihinsel gerekse önceki yıllardan olan

deneyimleriyle elde ettikleri bilimsel araştırma beceri gelişimleri düşünüldüğünde sorgulayıcı-araştırmanın en düşük seviyesine yönelik etkinlik bulunmaması olumlu bir durumdur. Yine açık sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinlik oranının diğer tüm sınıf seviyelerine göre yaklaşık iki katlık bir artış göstermesi olumlu bir durum olmakla birlikte 8. sınıf seviyesinde bu oranın çok daha yüksek olması gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde bu sınıf seviyesinde yapılandırılmış düzeydeki etkinliklerin de yine diğer seviyelerde olduğu gibi oranının yüksek olması ve rehberli düzeydeki etkinlik oranlarının da oldukça düşük hatta 5 ve 7. sınıftan bile düşük olması 8. sınıf ders kitabı için belirtilebilecek oldukça olumsuz bir durumdur. Hâlbuki 8. sınıfta çocukların gelişim düzeyleri düşünüldüğünde açık sorgulayıcı-araştırma düzeyinde olduğu gibi rehberli düzeydeki etkinlik oranının yüksek olması beklenmektedir. Ancak bulgulara göre 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nın bu anlamdaki beklentileri karşılamadığını söylemek mümkündür.

Tüm sınıf seviyelerindeki fen bilimleri ders kitaplarında bulunan etkinliklerin oranları incelendiğinde de; en çoğu %68.48'lik oranla yapılandırılmış, ikinci sırada % 16.30'luk oranla rehberli, üçüncü sırada %11.96'lık oranla açık ve son olarak %3.26'lık oranla doğrulayıcı sorgulayıcı-araştırma düzeyinde etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlar da bize genel olarak yapılandırılmış sorgulayıcı-araştırma düzeyinde etkinliklerde yığılma olduğunu, rehberli ve açık sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinlik oranlarının düşük olduğunu göstermektedir.

Yapılan alanyazın taramasında 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na göre yazılmış kitaplardaki etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğrenmeye göre ya da düzeylerine göre incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak önceki öğretim programlarına göre hazırlanmış fen bilimleri ders kitaplarında bu konularda yapılmış az sayıda da olsa çalışma mevcuttur. Bostan Sarıoğlu, Can ve Gedik (2016) yaptıkları çalışmada 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'ndaki etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya uygunluğunu incelemişler ve etkinliklerin sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretimin gereklerini tam olarak karşılamadığını tespit etmişlerdir. Akben (2015), yaptığı çalışmada 4 ve 5. sınıf ders kitaplarının sorgulama (inquiry) yöntemini yansıtmaya

düzeyini incelemiş olup bu kitaplarda sınıf düzeyi ilerledikçe becerilerin kapalı uçlu yapısının yani öğrenciye sağlanan yönlendirme miktarının arttığı, öğrencilerin kendi tasarladıkları deneyleri yapmak yerine deneyin yapılış basamaklarının hazır verildiği tespit edilmiştir. Uluslararası alanyazında da çeşitli fen bilimleri ders kitaplarının sorgulayıcı-araştırma açısından incelendiği çalışmalarda; kitaplardaki deneylerde yönergelerin basamaklar hâlinde ve ayrıntılı bir biçimde verildiği, deneylerin daha çok yapılandırılmış sorgulayıcı-araştırma düzeyinde olduğu, öğrencilerin hipotez kurma ve deney tasarımlarına yani daha üst düzey sorgulayıcı-araştırma süreçlerine nadiren yer verildiği tespit edilmiştir (Buck, Bretz ve Towns, 2008; Germann, Haskins ve Auls, 1996; Soyibo, 1998). Alanyazındaki çalışmalarda elde edilen sonuçlar bu çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre tüm seviyedeki fen bilimleri ders kitapları için rehberli ve açık sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinlik oranlarının arttırılarak kitaplarda iyileştirme yapılması gerektiği söylenebilir. Bu artış 5. sınıftan 8. sınıfa doğru daha büyük oranda yapılmalıdır. Sorgulayıcı-araştırmanın düzeylerinde doğrulayıcıdan açık sorgulayıcı-araştırmaya doğru gidildikçe öğrencilerin bilimsel soru ortaya atma ve bu soruyu cevaplandıracak araştırmaları başarılı bir şekilde tasarlayıp yürütebilme ve araştırmadan topladıkları kanıtlardan açıklamalar üretebilme gibi becerileri kendilerinin yürütebilmesine daha çok olanak sağlamaktadır (Banchi ve Bell, 2008; Buck, Bretz ve Towns, 2008; Colburn, 2000; Eick, Meadows ve Balkcom, 2005; Martin-Hansen, 2002). Dolayısıyla da öğrencilerin sorgulayıcı-araştırmanın üst düzeylerinde etkinlikler yürütmelerine fırsat verilmesi onların hem bilişsel, hem psikomotor hem de duyuşsal anlamda gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Akben, 2015; Bayır, Özyıldırım ve Çeliksöz, 2014; Blanchard vd., 2010; Budak ve Köseoğlu, 2007; Çeliksöz, 2012; Kaya ve Yılmaz, 2016; Khan ve Iqbal, 2011; Moore, 2009, Suits, 2004). Bu nedenle de hem her sınıf seviyesinde üniteler ilerledikçe hem de 5. sınıftan 8. sınıfa doğru sınıf seviyesi ve çocukların bilişsel gelişim düzeyleri arttıkça fen bilimleri ders kitaplarında rehberli ve açık sorgulayıcı-araştırma düzeyindeki etkinlik sayılarının artması uygun olacaktır (Akben, 2015; Çepni ve Ayvacı, 2017; Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar, 2012). Sorgulayıcı-

araştırmaya dayalı öğrenmenin esas alındığı 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2018) sınıflarda bilimsel araştırmaların sonuçlarıyla uyumlu biçimde uygulanabilmesi bakımından fen bilimleri dersi için güncellenecek ve yeni yazılacak kitaplarda yapılacak bu tür düzenlemelerin dikkate alınarak yazılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abraham, L. A. (2002). What do high school science students gain from field-based research apprenticeship programs? *The Clearing House*, 75(5), 229-232.
- Akben, N. (2015). Fen ve teknoloji ders etkinliklerindeki bilimsel süreç becerilerinin bilimsel sorgulama yöntemiyle geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 111-132.
- Aytac, A., Türker, S., Bozkaya, T. & Üçüncü, Z. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık.
- Bayır, E., & Köseoğlu, F. (2010). Açık-düşündürücü sorgulayıcı-araştırmaya dayalı mesleki gelişim çalışma atölyesinin geliştirilmesi ve bilimsel bilginin doğası anlayışına etkisinin araştırılması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(4), 243-262.
- Bayır, E. (2008). *Fen müfredatlarındaki yeni yönelimler ışığında öğretmen eğitimi: sorgulayıcı-araştırma odaklı kimya öğretimi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayır, E. Özyıldırım, H. & Çeliksöz, M. (2014). Structured inquiry versus coupled inquiry for teaching the topic of "mixtures". *Journal of Science Education*, 15(1), 41-44.
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26-29.
- Blanchard, M. R., Southerland, S. A., Osborne, J. W., Sampson, V. D., Annetta, L. A., & Granger, E. M. (2010). Is inquiry possible in light of accountability?: A quantitative comparison of the relative effectiveness of guided inquiry and verification laboratory instruction. *Science education*, 94(4), 577-616.
- Bonnstetter, R. J. (1998). Inquiry: Learning from the past with an eye on the future. *Electronic Journal of Science Education*, 3(1), 130-136.
- Bostan-Sarioğlu, A., Can, Y., & Gedik, İ. (2016). 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1004-1025.
- Buck, L. B., Bretz, S. L., & Towns, M. H. (2008). Characterizing the level of inquiry in the undergraduate laboratory. *Journal of College Science Teaching*, 38(1), 52-58.
- Budak, E., & Köseoğlu, F. (2007). Preparing prospective chemistry teachers for future in undergraduate analytical chemistry laboratory course through inquiry. *Paper presented at the Conference of the European Science Education Research Association (ESERA)*, Malmö, Sweden.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (20. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.



- Bybee, R. W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. *Colorado Springs, CO: BSCS*.
- Chang, C. Y., & Mao, S. L. (1999) Comparison of taiwan science students' outcomes with inquiry-group versus traditional instruction. *The Journal of Educational Research*, 92, 340-346.
- Chiappetta, E., L., & Adams, A., D. (2004). Inquiry-based instruction. *The Science Teacher*, 71, (2); 46–50
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science Scope*, 23(6), 42-44.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3.
- Çeliksöz, M. (2012). *Farklı düzeylerdeki sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarı, tutum, bilimsel süreç becerisi ve bilgi kalıcılıklarına etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Çepni, S., & Ayvacı, H. Ş. (2017). Yeni fen bilimleri öğretim programına yönelik örnek etkinlikler. Salih Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi İçinde* (s. 459-474). Ankara: Pegem.
- Da'vila, K., & Talanquer, V. (2010). Classifying end-of-chapter questions and problems for selected general chemistry textbooks used in the United States. *Journal of Chemical Education*, 87(1), 97-101.
- Demirçalı, S., & Alkan, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Eick, C., Meadows, L., & Balkcom, R. (2005). Breaking into inquiry. *The Science Teacher*, 72(7), 49-53.
- Germann, P. J., Haskins S., & Auls, S. (1996). Analysis of nine high school biology laboratory manuals: promoting scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (5), 475-499.
- Gezer, İ. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Aydın Yayıncılık.
- Gezer, S. U. (2014). *Yansıtıcı sorgulamaya dayalı genel biyoloji laboratuvarı etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımı özyeterlik algıları, eleştirel düşünme eğilimleri ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gibson, H.L., & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86, 693-705.

- Göksu, V. (2011). *Sorgulayıcı araştırmaya dayalı laboratuvar ile doğrulayıcı laboratuvar yöntemlerinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının başarı, kavram yanılıgısı ve epistemolojik inançları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hairida, H. (2016). The effectiveness using inquiry based natural science module with authentic assessment to improve the critical thinking and inquiry skills of junior high school students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 5(2), 209-215.
- Hane, E. N. (2007). Use of an inquiry-based approach to teaching experimental design concepts in a general ecology course. *Teaching Issues and Experiments in Ecology*, 5, 1-19.
- Kaya K. G., & Yılmaz, S. (2016). Açık sorgulamaya sayılı öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 300-318.
- Khan, M., & Iqbal, M. Z. (2011). Effect of inquiry lab teaching method on the development of scientific skills through the teaching of biology in Pakistan. *Language in India*, 11(1), 169-178.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Martin-Hansen, L. (2002). Defining inquiry. *The Science Teacher*, 69(2), 34-37
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., & Geier, R. (2004). Inquiry-based science in the middle grades: assessment of learning in urban systemic reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1063-1080.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7, ve 8. Sınıflar) öğretim programı*, Ankara: MEB.
- MEB Tebliğler Dergisi. (Haziran-Ek 2018). <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/86-2018> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, M. A., (2009). Can guided inquiry based labs improve performance in data analysis and conclusion synthesis in sixth grade life science? (Unpublished master's dissertation). The Department of Teaching and Learning Principles, The University of Central Florida, Orlando, Florida.
- Mutlu, A. (2020). Evaluation of students' scientific process skills through reflective worksheets in the inquiry-based learning environments. *Reflective Practice*, 21(2), 271-286.

- Neuendorf, K. A. (2002). Defining content analysis. *Content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- NRC. (2000). Inquiry and National Science Educational Standards, Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Science Teachers Association (NSTA). 2011. *An NSTA Position Statement: Quality Science Education and 21st-Century Skills*.
- Özkan, A., & Mısırlıoğlu, Z. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ada Yayıncılık.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st century learning. 06.02.20121 tarihinde <https://www.battelleforkids.org/networks/p212> adresinden erişilmiştir.
- Rezba, R.J., Auldridge, T., Rhea, L., (1999). Teaching & Learning the basic science Skills, URL: www.pen.k12.va.us/VDOE/instruction/TLBSSGuide.doc adresinden erişilmiştir.
- Roth, K. J. (1992). Science Education: It's not enough to 'do' or 'relate'. In Pearsall, M. K. (Ed.), Scope, sequence and coordination of secondary school science. Volume II Relevant Research (pp. 151-164). Washington, D.C: National Science Teachers' Association.
- Sadeh, I., & Zion, M. (2009). The development of dynamic inquiry performances within an open inquiry setting: a comparison to guided inquiry setting. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal Of The National Association for Research in Science Teaching*, 46(10), 1137-1160.
- Songer N.B., Lee, H.S., & Kam, R. (2002). Technology-rich inquiry science in urban classrooms: what are the barriers to inquiry pedagogy? *Journal of Research in Science Teaching*, 39(2), 128-150.
- Songer, N.B., Lee, H.S., & McDonald, S. (2003). Research towards an expanded understanding of inquiry science beyond one idealized standard. *Science Education*, 87(4), 490-516.
- Soyibo, K. (1998). An assessment of Caribbean integrated science textbooks' practical tasks. *Research in Science & Technological Education*, 16 (1), 31-41.
- Suits, J. P. (2004). Assessing investigative skill development in inquiry-based and traditional college science laboratory courses. *School Science and Mathematics*, 104(6), 248-257.
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Entitüsü, Ankara.

- Varlı, B. (2018). Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının fen başarısı, sorgulama, üst biliş ve öz düzenleme becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Amasya Üniversitesi, Amasya*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız-Feyzioğlu, E., & Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 108-125.

ORCID

Eylem BAYIR  <https://orcid.org/0000-0002-5330-269X>
Sibel KAHVECİ  <https://orcid.org/0000-0001-9951-3161>

SUMMARY

Introduction and Aim

It is possible to say that inquiry-based science lessons have a great potential for the development of 21st century skills of students. The way this method comes to life in classrooms and its successful implementation is, of course, through teachers and textbooks that significantly affect what and how teachers will teach. This study, which aims to examine the activities in the secondary school science textbooks in terms of the levels of the inquiry-based teaching method, is important both in terms of determining the status of the textbooks that guide the use of this teaching method in the classroom, and contributing to the literature by eliminating the shortcomings in the literature.

Method

This study was conducted with document analysis method. The secondary school science textbooks selected as one from each level were examined in terms of the levels of inquiry-based teaching. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data obtained in the study. In order to analyze the activities, "The Table of Determining the Levels of Inquiry-Based Teaching Method in Activities" was created. Then, using this table, the levels of the activities were determined by coding according to the criteria that take into account the amount of guidance from each activity material.

Findings, Results and Discussion

According to the findings, most of the activities in the 5th Grade Science Textbook were found to be at a structured level with a rate of 65.91%. It was determined that 15.91% of the activities were guided, 11.36% open and 6.82% confirmatory level. Most of the activities in the 6th Grade Science Textbook were structured with 83.68%, the second was open with 8.16%, the third was guided with 6.12% and the last was confirmatory type with 2.04%. It was observed that a very large proportion of activities in the 6th grade were structured inquiry-based activities. Most of the activities in the 7th Grade Science Textbook were structured with a rate of 55.77%, the second place was guided with 28.85%, the third was open with 9.61% and the least is confirmatory type with 5.77%. It was seen that more than half of the 7th grade activities were structured inquiry-based activities. It was found that most of the activities in the 8th Grade Science Textbook were structured with a rate of 67.50%, the second place was open with 20%, and the third was at the level of guided inquiry with a rate of 12.50%. When the rates of activities in Science textbooks at all grade levels were examined, most of them were structured with 68.48%, the second was guided with 16.30%, the third was open with 11.96% and at least was confirmatory inquiry level with a rate of 3.26%. The results of the analysis show that although it varies according to grade levels, considering all grade levels, there is a piling up in structured inquiry level activities in science textbooks, and the rate of activities at the guided and open inquiry-research level is low. According to the results of this study, for the textbooks to be updated and newly written in the field of science at all levels, it can be said that improvement

should be made in the books by increasing the efficiency rates at the guided and open inquiry-research level.

Suggestions

According to the results of this study, it can be said that improvements should be made in science books by increasing the rates of activities at the guided and open inquiry level for all level science books. This increase should be made at a greater rate from the 5th grade to the 8th grade. In order for the 2018 Science Curriculum, which is based on inquiry-based learning, to be implemented in classrooms in accordance with the results of scientific research, it is important to make such arrangements in the books to be updated and new for the science course.

Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Başarısında Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Aşinalık Faktörlerinin Etkisi*

The Effect of ICT Familiarity Factors on Students' Science Achievement in Turkey

Umut Birkan ÖZKAN¹

¹Milli Savunma Üniversitesi, Kara Astsubay MYO, Eğitim Bilimleri Bölümü, uozkan@msu.edu.tr.

Makalenin Geliş Tarihi: 02.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 15.09.2021

ÖZ

Küresel çaptaki COVID-19 salgınıyla birlikte öğretim faaliyetlerinin, sınıflarda yüz yüze yapılan etkinlikler olarak tasarlanan geleneksel kalıptan çıkarak ICT destekli yeni bir bağlama taşındığı söylenebilir. Fen başarısı yalnızca bir öğrencinin doğasında olan yeteneklerle değil, aynı zamanda çeşitli etki faktörleriyle de ilgilidir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018, 15 yaşındaki çocukların fen başarısına ilişkin ulusal bir bakış açısı sağlar. Bu çalışmada, öğrenci düzeyinde BİT aşinalık faktörleri (on bir faktör) ile öğrencilerin fen başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmak için IDB Analyzer kullanılarak çoklu doğrusal bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Örneklem Türkiye'den 15 yaşındaki 6890 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmanın sonuçları; derslerde konuyla ilgili BİT kullanımının, öğrencilerin BİT ile ilgili tutum faktörlerinin (BİT'e olan ilgileri, algılanan BİT yetkinliği ve BİT kullanımındaki algılanan özerklik), BİT'in evdeki mevcudiyetinin, okul dışında BİT kullanımının (eğlence amaçlı), genel olarak okulda BİT kullanımından, BİT'in okul dışında kullanımından (okul çalışmaları için) ve sosyal etkileşimde bir konu olarak BİT kullanımından ziyade, fen başarısını artırdığını göstermektedir. Son olarak, uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Bilgi ve iletişim teknolojileri, BİT, Fen başarısı, PISA 2018

ABSTRACT

Due to the global COVID-19 pandemic, it can be said that teaching activities have moved from the traditional pattern designed as face-to-face activities in classrooms to a new information and communication technology (ICT) supported context. Science achievement is related not only to a student's inherent talent but also to various impact factors. The Program for International

* **Alıntılama:** Özkan, U. B. (2021). Türkiye'deki öğrencilerin fen başarısında bilgi ve iletişim teknolojilerine aşinalık faktörlerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3),1327-1358.

Student Assessment (PISA) 2018 provides an national view on the science achievement of 15-year-olds. In this study, a multiple linear regression model was constructed using the IDB Analyzer to investigate the association between student-level ICT familiarity factors (the eleven factors) and students' science achievement. The sample included 6890 15-year-olds from Turkey. The results showed that the subject-related ICT use during lessons, the students' ICT-related attitudinal factors (their interest in ICT, perceived ICT competence, and perceived autonomy in using ICT), ICT available at home, ICT use outside of school (leisure), rather than use of ICT at school in general, use of ICT outside of school (for school work activities), and ICT as a topic in social interaction, were closely associated with high science achievement. Finally, some suggestions have been made for practitioners and researchers.

Keywords: *Information and communication technology, ICT, Science achievement, PISA 2018*

GİRİŞ

Küresel çaptaki COVID-19 salgınıyla birlikte öğretim faaliyetlerinin, sınıflarda yüz yüze yapılan etkinlikler olarak tasarlanan geleneksel kalıbından çıkarak bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) destekli yeni bir bağlama taşındığı söylenebilir. Teknolojik ilerlemelerin etkisiyle öğrenmenin gerçekleşebileceği tek yerin sınıflar olmaktan artık çıktığı pandemi sürecinde açıkça görülebilmektedir (Srijamdee ve Pholphirul, 2020). Öğretme ve öğrenme, televizyon ve internet ağı üzerinden sağlanan yüksek teknoloji destekli tasarımlara sahip eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. BİT ile eğitim arasındaki ilişki yirmi birinci yüzyılda daha önemli hâle gelirken (Oliver, 2002), dijital dünya ile eğitimin bütünleşmesi COVID-19 nedeniyle hızlanmaktadır.

BİT genel anlamda internet, kablosuz ağlar, cep telefonları, yayın teknolojileri (radyo ve televizyon) gibi iletişim teknolojilerine dayalı olarak telekomünikasyon yoluyla bilgiye erişim sağlayan teknolojileri ifade etmektedir (Thamarana, 2015). BİT, dünyanın çeşitli yerlerinde bulunan kullanıcılara büyük miktarda bilgi sağlama ve bunlar arasındaki hızlı iletişimi kolaylaştırma potansiyeline sahiptir (Karanja, 2018). BİT'in sahip olduğu bu potansiyel nedeniyle BİT ile çalışma yeteneği, yaşamda başarı ve iş gücü piyasasında rekabet için gerekli temel yetkinliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Šorgo, Verčkovnik ve Kocijančič, 2010). Buna dayalı olarak BİT'in toplumsal ve ekonomik rolü hesaba katıldığında BİT'in eğitim alanında da önemli bir rol oynayabileceği ileri sürülebilir.

BİT'in öğretim ve öğrenime entegrasyonu, öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmeye, öğrenme fırsatlarını artırmaya ve sosyoekonomik faktörler ile eğitim sistemi sonuçları arasındaki boşluğu azaltmaya yardımcı olabilir (Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang, 2015). Bununla birlikte, BİT bir ülkenin insan gücü gelişimi için ne kadar önemli olsa da öğrencilerin BİT kullanımından sağlayabileceği faydalar, BİT'in erişilebilirliğine ve öğrencilerin BİT'e ne ölçüde aşına olduğuna bağlıdır (Srijamdee ve Pholphirul, 2020). BİT aşinalığı, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerindeki

deneyimini veya yeterliliğini belirleyen değerler, bilgi ve becerilerle ilgilidir (Byungura, Hansson, Muparasi ve Ruhinda, 2018). Öğrencilerin BİT'e erişimlerinin aynı olmaması ve evde bulunan BİT kaynaklarını okuldakinden farklı şekillerde kullanabilmeleri, öğrencilerin BİT ile ilgili deneyimlerinde ve BİT'e karşı tutumlarında dolayısıyla BİT aşinalıklarında farklılıklara yol açabilir (Kubiatko & Vlckova, 2010). Öğrencilerin BİT aşinalıklarındaki farklılıklar, akademik başarı gibi bazı öğrenme çıktılarını etkileyebilir (Volman, Van Eck, Heemskerk ve Kuiper, 2005). BİT aşinalığının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri hem eğitim politikası yapıcılar hem de araştırmacılar tarafından giderek daha fazla ilgi görmektedir (Skryabin ve diğerleri, 2015).

Öğrencilerin BİT aşinalığı ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların birçok ülkede gerçekleştirildiği ve çoğunda PISA verilerinin analiz edildiği görülmektedir (Aypay, 2010; Bulut ve Cutumisu, 2018; Delen ve Bulut, 2011; Hu, Gong, Lai ve Leung, 2018; Kubiatko ve Vickova, 2010; Luu ve Freeman, 2011; Odell, Galovan ve Cutumisu, 2020, Park ve Weng, 2020; Srijamdee ve Pholphirul, 2020). Böyle bir çalışma Park ve Weng'in (2020) PISA-2015'e katılan 39 ülkenin verilerini kullanarak gerçekleştirdiği çalışmadır. Bu çalışmada BİT aşinalığı ile ilgili faktörlerden okulda ve evde okul çalışmaları için BİT kullanımının akademik başarı ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçla birlikte, öğrencilerin BİT'e olan ilgisi, algılanan yetkinlik ve BİT'deki özerklik gibi BİT'e yönelik tutumların akademik başarı ile anlamlı düzeyde olumlu korelasyonlar gösterdiği tespit edilmiştir.

Hu ve diğerlerinin (2018) BİT'in öğrencilerin fen başarısıyla ilişkisini incelediği çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. 44 ülkeden 305,414 öğrencinin PISA-2015 verilerinin analiz edildiği çalışmanın bulguları, öğrencilerin BİT'e aşinalık faktörlerinin öğrencilerin fen başarısı üzerinde karışık etkiler gösterdiğine işaret etmektedir. Bazı BİT aşinalık faktörlerinin öğrencilerin akademik performansı ile pozitif korelasyonlara sahipken bazılarının negatif bir korelasyona sahip olduğu, bazılarının ise herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Odell ve diğerlerinin (2020) PISA-2015'e Bulgaristan ve Finlandiya'dan katılan öğrencilerin fen performansı ve BİT arasındaki ilişkiye odaklandığı çalışmada her iki

ülke için benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada, BİT kullanımı ve mevcudiyeti, düşük fen puanları ile ilişkilendirilmektedir. Bunun yanında BİT konusunda daha rahat olan öğrencilerin fende daha iyi performans gösterdikleri belirtilmektedir.

Bulut ve Cutumisu'nun (2018) PISA-2012'den alınan verileri kullanarak Türkiye'deki ve Finlandiya'daki öğrencilerin BİT aşinalığı ile fen ve matematik puanları arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan çalışmada da bu iki çalışmaya yakın sonuçlara ulaşılmıştır. Yazarlar, BİT aşinalığı ile ilgili faktörlerden bazılarının Türkiye'deki ve Finlandiya'daki öğrencilerin matematik ve fen başarısı ile olumsuz bir şekilde ilişkili olduğunu, bazılarının istatistiksel olarak ilişkili olmadığını bulmuştur. Aynı zamanda bu faktörlerden bazılarının Türkiye'deki öğrencilerin matematik ve fen başarısı ile pozitif olarak ilişkili iken Finlandiya'daki öğrencilerin matematik ve fen başarısı üzerinde önemli bir etkisi olmadığı, bazılarının ise Türkiye'deki başarı ile pozitif ilişkili olduğu ancak Finlandiya'daki başarı ile negatif ilişkili olduğu gösterilmiştir. Aypay'ın (2010) PISA-2006 Türkiye verileriyle Türk öğrencilerin BİT kullanımını ve akademik başarılarını incelediği çalışmada, öğrencilerin BİT kullanımları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Başka bir çalışmada Delen ve Bulut (2011) PISA-2009 verilerini kullanarak Türkiye'deki öğrencilerin BİT aşinalığı ile fen ve matematik başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin evde ve okulda BİT kullanımlarının fen ve matematik puanlarında önemli ölçüde artışa neden olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, Srijamdee ve Pholphirul'un (2020) PISA-2015 Tayland verilerini kullandığı araştırmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Srijamdee ve Pholphirul'un (2020) çalışmasındaki bulgular, çocukluktan itibaren BİT ile ilgili deneyim ve aşinalık kazanan öğrencilerin, BİT kullanmaya yeni başlayan veya hiç kullanmayan öğrencilere göre okuma, matematik ve fen alanlarında daha yüksek puanlar aldığını işaret etmektedir.

Kubiatko ve Vickova (2010), PISA-2006 verileriyle Çek Cumhuriyeti'ndeki öğrencilerin BİT aşinalığı ile fen puanları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yazarlar, BİT aşinalığının fen başarı puanlarını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Bu çalışmada,

BİT aşinalığının fen puanları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulgulanmakla beraber, eğitimle doğrudan ilgili BİT kullanan öğrencilerin, BİT'i eğitim dışı amaçlarla kullanan öğrencilere göre daha yüksek fen puanlarına sahip olduğu gösterilmiştir.

BİT aşinalığı ve fen başarısı arasındaki olası ilişkiyi anlamak için gerçekleştirilen bir başka çalışma Luu ve Freeman (2011)'in çalışmasıdır. Bu çalışmada fen başarısının BİT ile ilgili bir dizi değişken tarafından tahmin edilme derecesini belirlemek için PISA-2006 verileri kullanılmıştır. PISA-2006 değerlendirmesine Kanada'dan ve Avustralya'dan katılan öğrencilerin BİT aşinalık anketinden elde edilen verilerin kullanıldığı çalışmanın bulguları, daha önce BİT deneyimi olan, internette daha sık gezinen ve BİT ile ilgili temel görevleri yerine getirmede kendine güvenen öğrencilerin daha yüksek fen başarı puanları elde ettiklerini göstermektedir.

Alan yazında yer alan ve yukarıda sunulan araştırmaların sonuçları, birçok ülkedeki öğrenciler için BİT aşinalığı ve akademik başarı arasındaki ilişki konusunda çok az fikir birliği olduğunu göstermektedir. BİT aşinalık faktörleri için pozitif, negatif veya nötr sonuçlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Çalışmaların (Bulut ve Cutumisu, 2018; Delen ve Bulut, 2011; Hu vd., 2018; Kubiato ve Vickova, 2010; Luu ve Freeman, 2011; Odell vd., 2020; Srijamdee ve Pholphirul, 2020) sonuçlarındaki tutarsızlıklar nedeniyle, farklı BİT profillerine sahip ülke öğrencilerinin fen başarı puanları ile BİT aşinalık faktörleri arasındaki ilişkilerin tam olarak açıklanamadığı söylenebilir. Ek olarak, çok az sayıdaki çalışmada fen başarısı bağlamında BİT aşinalık değişkenlerinin tümü (9 değişken) aynı anda incelenmekle birlikte (Hu vd., 2018; Odell vd., 2020), bu çalışmanın kapsamına giren son yapılan PISA değerlendirmesinde, BİT aşinalık değişkenlerinin sayısı 11'e çıkarılmıştır. Bu nedenle, Türkiye'deki öğrenciler özelinde fen başarı puanlarını yordayan BİT aşinalık değişkenlerini belirlemek önemlidir. Son yapılan PISA değerlendirmesinin verilerinin kullanıldığı bu çalışma, BİT ve fen başarısı arasındaki bazı tutarsız sonuçlar yerine Türkiye bağlamında kullanılacak bilimsel kanıtlar sağlayabilir. Nihayetinde bu çalışma, dijital yeterlilik açısından zayıf performans gösteren Türkiye'deki (Şen ve Akdeniz, 2012; Toso, Atlı ve Mardikyan,

2015) öğrenciler için büyük bir uluslararası standartlaştırılmış başarı testi verilerini kullanarak BİT ve fen performansı arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Daha spesifik olarak bu araştırmanın amacı, BİT aşinalık faktörlerinin Türkiye'deki öğrencilerde daha yüksek veya daha düşük fen puanlarıyla ilişkili olup olmadığını araştırmaktır. Bu çalışmada ortaya çıkan ana araştırma sorusu şudur: BİT aşinalık faktörleri, öğrencilerin fen performansına ne ölçüde yardımcı veya engel olmaktadır?

Bu çalışmanın, alan yazına sağlayacağı bazı katkılar olduğu düşünülmektedir. İlk olarak, Türkiye'deki öğrencilerin fen başarı puanları üzerindeki her BİT aşinalık faktörünün katkısını incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak bir yordayıcı model ortaya koyulmaktadır. İkinci olarak, bu çalışma PISA'nın BİT Aşinalık Anketi ile ölçülen on bir BİT değişkeninin tamamını kullanmaktadır ki geçmiş araştırmalarda bu kadar fazla sayıda değişkenin BİT aşinalığının fen başarısıyla olan ilişkisini incelemek için kullanılmadığı görülebilmektedir (Bulut ve Cutumisu, 2018; Delen ve Bulut, 2011; Hu vd., 2018; Kubiato ve Vickova, 2010; Luu ve Freeman, 2011; Odell vd., 2020; Srijamdee ve Pholphirul, 2020). Son olarak çalışma, öğrencilerin fen performansını artırabilecek müdahalelere bir başlangıç noktası sağlamak için Türkiye'deki BİT aşinalığı ve fen başarısı arasındaki hem olumlu hem de olumsuz ilişkilere odaklanmaktadır.

YÖNTEM

İlişkisel tarama türünde nicel bir araştırma olan bu çalışmada PISA-2018'den elde edilen ikincil verilerin analizleri yapılarak 15 yaşındaki öğrencilerin BİT aşinalığının fen başarıları ile ilişkisi incelenmektedir. İlişkisel çalışmalar, bir değişkendeki farklılıkların bir veya daha fazla sayıda değişkenlerdeki farklılıklarla ne ölçüde ilişkili olduğunu inceleyen çalışmalardır (Leedy, Ormrod ve Johnson, 2021). İkincil veri analizleri, birincil verilerin kullanıldığı çalışmalarla benzer temel araştırma ilkelerine bağlı kalınması gerekli aşamaların izlendiği bir araştırma yöntemi şeklinde tanımlanabilir (Johnston, 2017). İkincil veri analizleriyle, özgün araştırma sorularına farklı araştırma yöntemleriyle yanıt bulmak veya eski verilerle yeni soruları

yanıtlanmak için mevcut bir veri tabanının analizi yapılır (Turner, 1997). İkincil verilerin kullanıldığı çalışmaların, orijinal araştırmada yer verilmeyen yeni ve/veya ilave bulgulara ulaşmaya olanak vermesi (Sherif, 2018) ve farklı bağlamlarla, farklı zaman dilimlerinde ve farklı sosyal gruplar ve kültürlerde araştırmalar yapmak için kullanılabilmesi (Corti, 2008) söz konusu yöntemin bu araştırmada tercih edilme sebebi olmuştur. İkincil verilerin analizinde, çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin fen başarı puanları oluştururken, bağımsız değişkenler BİT aşinalığına ilişkin 11 değişkendir.

Örneklem

Bu çalışmada kullanılan veriler, PISA-2018 değerlendirmesine katılan Türkiye’deki 15 yaş çağındaki öğrencileri içeren hedef nüfustan elde edilmiştir. Öğrenci örnekleme, Türkiye’deki 15 yaşındaki öğrencilerin tam hedef nüfusunun temsilini sağlayacak şekilde ve PISA ile ilgili kalite standartları korunarak ulusal proje yöneticileri tarafından kararlaştırılmaktadır (örneklem yöntemi hakkında daha fazla bilgi için, bkz. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>). PISA-2018 örneklem tasarımı, her ülke için iki aşamalı bir tabakalı örneklem tasarımıdır. İlk aşamada, okulun yeri ve eğitim düzeyi (ortaokul veya lise) gibi faktörler dikkate alınarak en az 150 okul örneği seçilmekte, ikinci aşamada ise bu okullardan 15 yaşındaki yaklaşık 42 öğrenci seçilmektedir (OECD, 2019). Türkiye’yi temsil eden ve bu çalışmada kullanılan örneklem kümesi 6,890 öğrencidir. Bu öğrencilerin %65.8’inin evinde okul çalışmaları için kullanabilecekleri bir bilgisayar, %43.4’ünün evinde eğitim yazılımı, %74.9’unun evinde internet bağlantısı, %95.6’sının evinde en az bir adet internet erişimi olan akıllı telefon, %53.1’inin evinde en az bir adet tablet bilgisayar ve %5.5’inin evinde en az bir adet e-kitap okuyucu bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri PISA-2018 çalışmasına Türkiye’den katılan öğrencilerin öğrenci anketi soruları ile fen testlerine verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Çalışmanın 11 bağımsız değişkeni için öğrencilere, masaüstü bilgisayarlar, taşınabilir dizüstü

bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar, internet erişimi olmayan cep telefonları, oyun konsolları ve internet bağlantısı olan televizyonları içeren dijital medya ve dijital cihazların farklı yönlerine ilişkin sorular yöneltildiği BİT Aşinalık Anketi (BİTAA) uygulanmıştır. BİTAA'nın uygulanması ülkelerin tercihlerine bırakılmaktadır ve Türkiye bu anketi uygulamayı tercih eden ülkelerden birisidir. BİTAA kullanılarak iki tanesi basit anket indeksi, dokuzu ise madde tepki kuramı (MTK) modeli kullanılarak ölçeklenen 11 türetilmiş değişken elde edilebilmektedir. Tüm değişkenleri kapsayan genel bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. PISA-2018 Türkiye Örneklemine Uygulanan BİT Aşinalık Anketinden Elde Edilen Değişkenler

Değişken adı	Açıklama	MTK ölçeklendirmesine dayalı türetilmiş	Ölçek güvenilirlikleri (Cronbach's) α
ICTHOME	Evde mevcut olan BİT	Hayır	-
ICTSCH	Okulda mevcut olan BİT	Hayır	-
ENTUSE	BİT'in okul dışında kullanımı (boş zaman)	Evet	0.905
HOMESCH	BİT'in okul dışında kullanımı (okul çalışmaları için)	Evet	0.931
USESCH	Okulda genel olarak BİT kullanımı	Evet	0.932
INTICT	BİT'e ilgi	Evet	0.870
COMPACT	Algılanan BİT yetkinliği	Evet	0.880
AUTICT	BİT kullanımıyla ilgili algılanan özerklik	Evet	0.883
SOIAICT	Sosyal etkileşimde bir konu olarak BİT	Evet	0.880
ICTCLASS	Derslerde ders ile ilgili BİT kullanımı	Evet	0.883
ICTOUTSIDE	Dersler dışında ders ile ilgili BİT kullanımı	Evet	0.908

Kaynak: OECD PISA 2018 genel veri tabanı.

Tablo 1 incelendiğinde ölçek güvenirliğinde kullanılan Cronbach’s α değerlerinin tüm değişkenlerde .87’den büyük olduğu görülmektedir. Bu değer için tutarlılık için iyi bir değer olduğu söylenebilir (Hajjar, 2018; Streiner, 2003). Bununla birlikte Tablo 1’de, 9 kategorik değişkenin MTK modellemesi kullanılarak ölçeklendiği bilgisi verilmektedir. MTK modellemesi ile örtük özellikler için ağırlıklı olabilirlik tahminleri ortalama 0 ve standart sapma 1 olan ölçeklere dönüştürebilmektedir (OECD, 2005). Diğer bir ifadeyle herhangi bir OECD ülkesinde bir öğrenci için ortalama 0 puan beklenmektedir. Buna bağlı olarak indeksteki negatif değerlerin, ilgili değişken bağlamında öğrencilerin OECD ülke ortalamasından daha az olumlu yanıt verdiğini, pozitif indeks değerlerinin ise daha olumlu yanıt verdiklerini işaret ettiği söylenebilir.

BİT’in evdeki mevcudiyetini belirleyen ICTHOME değişkeni, anket formunda yer alan masaüstü bilgisayar, taşınabilir dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar, internet bağlantısı, yazıcı, cep telefonu, usb bellek gibi 11 öğenin tamamının sayısı olarak hesaplanan ve dolayısıyla 0-11 arasında değişen bir indekstir. BİT’in okulda mevcudiyeti hakkında türetilen ICTSCH değişkeni, anket formunda yer alan masaüstü bilgisayar, taşınabilir dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar, internet bağlantısı olan okul bilgisayarları, kablosuz ağ ile internet bağlantısı, projeksiyon, etkileşimli tahta gibi 10 öğenin tamamının sayısı olarak hesaplanan, dolayısıyla 0-10 arasında değişen bir indekstir.

BİT Aşinalık Anketindeki üç değişken, dijital cihazların okul dışında boş zaman etkinlikleri için, okul dışında okul çalışmaları için ve okuldaki etkinlikler için ne sıklıkla kullanıldığı ile ilgilidir. Her üç değişkene yönelik sorular için yanıt kategorileri "Hiç ya da hemen hemen hiç", "Ayda bir ya da iki kez", "Haftada bir ya da iki kez", "Hemen hemen her gün", "Her gün" arasındadır. İlgili indeksler ENTUSE (boş zaman etkinlikleri), HOMESCH (okul dışında okul çalışmaları için) ve USESCH (okulda BİT kullanımı) değişkenleri için hesaplanan değerlerdir.

Öğrencilerin BİT ilgisi (INTICT), BİT kullanımında algılanan yetkinliği (COMPACT), BİT kullanımıyla ilgili algılanan özerkliği (AUTICT) ve BİT’in günlük sosyal yaşamlarının bir parçası olma derecesi (SOIAICT) BİT Aşinalık Anketinde ele alınan diğer dört değişkendir. Bu değişkenler için sorulan sorularda "Kesinlikle katılmıyorum",

"Katılmıyorum", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" arasında değişen dördümlü Likert yanıt ölçeği kullanılmaktadır.

BİT Aşinalık Anketi yoluyla elde edilen son iki değişken dijital cihazların kullanımına ilişkin değişkenlerdir. Derslerde (ICTCLASS) ve ders dışında (ICTOUTSIDE) derslerle ilgili olarak öğrencilerin dijital cihazları kullanarak ne kadar zaman geçirdiklerini belirlemek üzere "Haftada 1-30 dakika", "Haftada 31-60 dakika" gibi farklı süreleri kapsayan beş yanıtta birisini seçmeleri için öğrencilere sunulmaktadır.

Çalışmanın bağımlı değişkeni olan fen başarısının bir göstergesi olarak PISA-2018'de her katılımcı öğrenci için belirlenen on adet olası değer kullanılmaktadır. Olası değer metodolojisinde yeterlik dağılımları kullanılır ve belirsizliğin sıfır olduğunu varsaymak yerine, birden çok emsalli yeterlik değerleri kullanılarak bireysel düzeyde hatalar hesaba katılır (OECD, 2017). Daha basit bir ifadeyle olası değerler, öğrencilerin maddelere verdiği yanıtlar göz önüne alındığında bir öğrencinin sahip olabileceği olası yeterlik aralığını temsil etmektedir (Wu, 2005). Olası değerler, her öğrenciye mantıklı bir şekilde atanabilecek puanların dağılımından elde edilen rastgele sayılardır (Monseur ve Adams, 2009) ve öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlar kullanılarak ve mevcut tüm arka plan verilerine göre koşullandırılarak oluşturulur (Laukaityte ve Wiberg, 2017). Dolayısıyla her öğrenci için birbirinden bağımsız on olası değer kestirimi yapılmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. PISA-2018 Türkiye Örnekleme Fen Değerlendirmesine İlişkin Olası Değerlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişken	Açıklama	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
PV1SCIE	Fen için Olası Değer 1	467.486	1.001	193.799	725.275
PV2SCIE	Fen için Olası Değer 2	467.774	1.005	161.073	768.424
PV3SCIE	Fen için Olası Değer 3	467.752	0.998	167.831	743.73
PV4SCIE	Fen için Olası Değer 4	468.190	0.985	165.174	736.299
PV5SCIE	Fen için Olası Değer 5	468.403	0.990	197.869	742.897
PV6SCIE	Fen için Olası Değer 6	467.178	0.987	125.289	746.843
PV7SCIE	Fen için Olası Değer 7	468.118	1.003	160.888	743.886
PV8SCIE	Fen için Olası Değer 8	467.208	0.993	183.879	736.396
PV9SCIE	Fen için Olası Değer 9	466.999	1.000	156.523	834.501
PV10SCIE	Fen için Olası Değer 10	466.912	0.997	207.657	740.919

Kaynak: OECD PISA 2018 genel veri tabanı. N = 6890. Bağımlı değişken, öğrencilerin fen başarısıdır ve öğrencilerin PISA fen testindeki puanları ile temsil edilmektedir.

Tablo 2'de sunulan 10 olası değerden herhangi birinin kullanılması ya da bu 10 puanın ortalamasının kullanılması standart hatanın normalden daha küçük çıkmasına neden olabilir (Rutkowski, Gonzalez, Joncas ve von Davier, 2010). OECD (2009), PISA verileri kullanılan çalışmalarda her öğrenci için bu olası değerlerin hepsinin kullanılmasını önermektedir. Bu çalışmada, tarafsız ve kararlı tahminler elde etmek amacıyla 10 olası değerlerin tümü aynı anda bağımlı değişken olarak hesaba katılarak, uluslararası büyük ölçekli değerlendirmelerde olası değerleri kullanma konusunda yapılan öneriler (OECD, 2009; Rutkowski vd., 2010) dikkate alınmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

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. TR Dizin tarafından “Etik Kurul Onayı” ile ilgili 06/03/2020 tarihinde yapılan bilgilendirmeye istinaden; bu çalışmanın anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen, insan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanıldığı, insanlar üzerinde klinik araştırmalar yapıldığı, hayvanlar üzerinde yapıldığı türden araştırmalar kapsamına girmemesi nedeniyle Etik Kurul Onay belgesine gerek yoktur. Çalışmada kullanılan veriler OECD tarafından halka açık sunulan PISA-2018 verileridir. Yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş ve toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon, sosyal bilimlerde araştırmalarında veriler arasındaki temelde yatan karmaşık ilişkileri belirlemek için güçlü bir tekniktir (Nimon, 2010). Çoklu doğrusal regresyon, birden fazla sürekli veya kategorik bağımsız değişken ile bir adet sürekli bağımlı değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesini mümkün kılmaktadır (Coxe, West ve Aiken, 2013). Bağımsız ya da açıklayıcı değişkenlerin performans üzerindeki etkilerini ölçmek için genel olarak çoklu doğrusal regresyon kullanılmaktadır (Farina, San Martín, Preiss, Claro ve Jara, 2015). Bu çalışmada, öğrencilerin fen başarısının BİT aşinalığı ile ilgili birden çok faktörle ilişkili olduğu göz önüne alındığında, çoklu doğrusal regresyon modeli ile birden çok bağımsız değişkenin en uygun kombinasyonunu kullanarak bağımlı değişkeni tahmin etmenin etkili ve gerçekçi olduğu söylenebilir. Standart cebirsel gösterimle, çoklu doğrusal regresyon modelinin genel ifadesi şu şekildedir:

$$y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3 + \beta_4 x_4 + \beta_5 x_5 + \beta_6 x_6 + \beta_7 x_7 + \beta_8 x_8 + \beta_9 x_9 + \beta_{10} x_{10} + \beta_{11} x_{11} + \varepsilon$$

Bu modelde;

- y : Fen başarı puanları (1-10 olası değer),
 β_n : Kısmi regresyon katsayısı,
 x_1 : Evde mevcut olan BİT (ICTHOME),
 x_2 : Okulda mevcut olan BİT (ICTSCH),
 x_3 : BİT'in okul dışında boş zamanlarda kullanımı (ENTUSE),
 x_4 : BİT'in okul dışında okul çalışmaları için kullanımı (HOMESCH),
 x_5 : Okulda genel olarak BİT kullanımı (USESCH),
 x_6 : BİT'e ilgi (INTICT),
 x_7 : Algılanan BİT yetkinliği (COMPICT),
 x_8 : BİT kullanımıyla ilgili algılanan özerklik (AUTICT),
 x_9 : Sosyal etkileşimde bir konu olarak BİT (SOIAICT),
 x_{10} : Derslerde ders ile ilgili BİT kullanımı (ICTCLASS),
 x_{11} : Dersler dışında ders ile ilgili BİT kullanımı (ICTOUTSIDE),
 ε : Hata terimidir.

Analizleri yapmak için IEA International Database Analyzer Version 4.0.36 (IDB Analyzer) yazılımı kullanılmıştır. IDB Analyzer, örneklem tasarımı ve örneklem ağırlıklarını dikkate alarak istatistiksel analizleri gerçekleştirebilmektedir. IDB Analyzer örneklem tasarımını yansıtan katsayıları ve örneklem hatalarını tahmin etmek için uygun araçlar sağlamakta olup çoklu doğrusal regresyon hakkındaki varsayımların (normal dağılım, çoklu bağlantılılık) doğrulanması gerektiği söylenebilir (Mirazchiyski, 2014).

Bu çalışmada 6.890 katılımcının verileri analiz edildiğinden dağılımın normal olduğu kabul edilebilir. Lumley, Diehr, Emerson ve Chen'in (2002) çalışması, yeterince büyük örneklerde normal dağılım varsayımının gerekmediğini göstermektedir. Bununla birlikte, büyük örnekler için "Büyük Sayılar Yasası" ve "Merkezi Limit Teoremi" mekanizmalarının her ikisi de işe yaramaktadır. Çünkü çok sayıda gözlemin örnek ortalaması, ortalamaya yakın olacak veya gözlemlerin kendileri normal dağılıma sahip olmasa bile, normale yakın bir dağılım gösterecektir (Shatskikh ve Melkumova, 2016). Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığını kontrol etmek amacıyla yapılan korelasyon matrisi ise Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Matrisi

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
ICTHOME (1)	1										
ICTSCH (2)	.32	1									
ENTUSE (3)	.29	.10	1								
HOMESCH (4)	.23	.18	.45	1							
USESCH (5)	.19	.24	.24	.43	1						
INTICT (6)	.16	.04	.41	.25	.14	1					
COMPICT (7)	.20	.05	.38	.24	.14	.58	1				
AUTICT (8)	.22	.06	.36	.25	.14	.47	.62	1			
SOIAICT (9)	.18	.08	.37	.31	.19	.49	.58	.62	1		
ICTCLASS (10)	.11	.19	.10	.15	.16	.07	.09	.08	.06	1	
ICTOUTSIDE (11)	.16	.15	.14	.27	.24	.06	.08	.09	.11	.39	1

Tablo 3'te sunulan değerler kriter sınır olan 0.80 değerini (Kim, 2019; Midi, Sarkar ve Rana, 2010) aşmadığından çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı ifade edilebilir.

BULGULAR

Türkiye'deki öğrencilerin fen başarısında BİT aşinalığı ile ilgili faktörlerin rolünü belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 4'te çoklu doğrusal regresyon analizinin model özetleri ve regresyon katsayılarının sonuçları verilmektedir.

Tablo 4. PISA-2018 Türkiye Örnekleme Fen Başarısı için Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti ve Regresyon Katsayıları

Model	Fen Başarısı: $R^2 = .13$, Düzeltilmiş $R^2 = .13$, Tahminin Std. Hatası = .01 $F_{(10, 6879)} = 102.79, p < .01$			
	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t
	B	Std. Hata	Beta (β)	
(Sabit Terim)	465.86	4.83		96.46*
ICTHOME	2.15	.59	.07	3.64*
ICTSCH	-.90	.52	-.03	-1.74
ENTUSE	5.81	1.35	.09	4.32*
HOMESCH	-6.88	1.51	-.08	-4.57*
USESCH	-14.67	1.61	-.19	-9.10*
INTICT	5.48	1.14	.08	4.81*
COMPICT	11.89	1.73	.15	6.89*
AUTICT	3.77	1.55	.05	2.43*
SOIACT	-9.58	1.75	-.12	-5.48*
ICTCLASS	17.61	1.46	.22	12.05*
ICTOUTSIDE	-2.70	1.42	-.03	-1.90

* $p < .05$

Tablo 4'te sunulan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin BİT aşinalıklarına ilişkin faktörlerin öğrencilerin fen başarısındaki değişkenliğin %13'ünü açıkladığını ortaya koymaktadır (Düzeltilmiş $R^2 = .13$, $F_{(10, 6879)} = 102.79$, $p < .01$). Çoklu doğrusal regresyon analizinin Tablo 4'te verilen sonuçlarına göre okulda kullanılan BİT'in sayısı ve dersler dışında ders ile ilgili BİT kullanımı dışındaki faktörlerin tamamının yordayıcılığı istatistiksel olarak anlamlıdır.

Çalışmanın bulguları iki grup altında toplanabilir. Birinci gruptaki bulgular, istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıların bazılarında (ICTHOME, ENTUSE, INTICT, COMPICT,

AUTICT ve ICTCLASS) meydana gelen artışların fen başarısını da artırabileceği yönündedir. Derslerde ders ile ilgili BİT kullanımında meydana gelen 1 birimlik artışın öğrencilerin fen başarısında 17.61 puanlık artışa sebep olacağı söylenebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin algıladığı BİT yetkinlikleri, BİT'in okul dışında boş zamanlarda kullanımı ve BİT'e olan ilgideki 1 birimlik artışın öğrencilerin fen başarısında sırasıyla 11.89, 5.81 ve 5.48 puanlık artışlara yol açabileceği bulunmuştur. Bu bulguların yanında, evde kullanılan BİT sayısının ($B_{ICTHOME}=2.15$) ve BİT kullanımıyla ilgili algılanan özerkliğin ($B_{AUTICT}=3.77$) artmasının fen başarı puanlarının yükselmesine katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Çalışmanın ikinci grup bulguları, istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıların bazılarında meydana gelen artışların fen başarısını azaltabileceği yönündedir. Örneğin, okulda BİT kullanım sıklığındaki artışın öğrencilerin fen başarısını düşürebileceği ($B_{USESCH}=-14.67$) görülmektedir. Benzer şekilde, arkadaş grupları gibi sosyal ortamlarda dijital cihazlarla ilgili bilgi alışverişi, fikir paylaşma, etkinlikte bulunma gibi paylaşımların artmasının fen başarısını olumsuz etkileyebileceği ($B_{SOIACT}=-9.58$) bulunmuştur. Bununla birlikte, BİT'in okul dışında okul çalışmaları için kullanımındaki artmanın da fen başarısını düşüren bir faktör ($B_{HOMESCH}=-6.88$) olduğu ifade edilebilir.

Standardize edilmiş beta katsayıları ve t değerleri birlikte incelendiğinde görece önemli düzeyde ilk sıralarda yer alan değişkenlerin derslerde ders ile ilgili BİT kullanımı, okulda BİT kullanım sıklığı, öğrencilerin algıladığı BİT yetkinlikleri ve sosyal ortamlarda BİT paylaşımı olduğu söylenebilir. Bu değişkenler regresyon modeline sağladığı katkılar bakımından değerlendirildiğinde, öğrencilerin fen başarısına etki eden en önemli BİT aşinalığı değişkenleri olarak ön plana çıkmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin fen başarısı ile BİT aşinalıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu makalenin giriş bölümünde açıklandığı gibi, Türkiye'deki öğrencilerin BİT aşinalıklarının fen başarısına olan etkisi hakkındaki

bilgilerin oldukça sınırlı ve güncel olmadığı söylenebilir. Bu nedenle bu çalışma, Türkiye’deki 15 yaş grubu öğrencilerin BİT aşinalıklarına ilişkin faktörlerin öğrencilerin fen başarısını ne ölçüde yordayabileceklerini ampirik olarak ortaya koymaktadır. Çalışmada sunulan istatistiksel bulgular dikkate alınarak ulaşılan sonuçlar, BİT’in öğrencilerin fen başarısında önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Fen başarısı üzerindeki etkisi araştırılan BİT aşinalığı ile ilgili faktörlerden ikisi BİT’in evdeki ve okuldaki mevcudiyeti ile ilgilidir. Bu çalışmada, BİT’in evdeki mevcudiyetinin Türkiye’deki öğrencilerin fen başarısını artırdığı bulunmuştur. Bu sonuç, Bulut ve Cutumisu (2018) ve Delen ve Bulut’un (2011) araştırmalarıyla tutarlı iken Hu ve diğerlerinin (2018), Odell ve diğerlerinin (2020) ve Srijamdee ve Pholphirul’un (2020) araştırmalarında tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. BİT’in okuldaki mevcudiyetinin Türkiye’deki öğrencilerin fen başarısında anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu, Hu ve diğerlerinin (2018) çalışmasının sonucuyla benzerdir. BİT’in evdeki mevcudiyetinin Türkiye’deki öğrencilerin fen başarısını artırması, öğrencilerin evinde masaüstü ve dizüstü bilgisayar, yazıcı, internet bağlantısı, USB bellek, elektronik kitap okuyucu gibi BİT bulunmasının, kişiselleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş öğrenmeyi kolaylaştırabilmesiyle (Ranguelov, Horvath, Dalferth ve Noorani, 2011) açıklanabilir. Bununla birlikte evde BİT cihazlarına erişimi olan öğrencilerin daha fazla bilgisayar becerisine sahip olmaları (Kuhlemeier ve Hemker, 2007) ve Türkiye’de 2015 yılından bu yana PISA uygulamalarının bilgisayar tabanlı gerçekleştirildiği (Suna, Tanberkan, Taş, Eroğlu ve Altun, 2019) göz önüne alındığında, evde kullanılan BİT sayısının fazla olmasının öğrencileri diğerlerine göre daha avantajlı hâle getirdiği söylenebilir. Ayrıca ekonomik gücün BİT mevcudiyetinin artmasına yönelik bir gösterge olduğu (Eurydice, 2004) ve Türkiye’de öğrencilerin ekonomik düzeylerinin öğrencilerin fen başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu (Özkan, 2020) düşünüldüğünde evdeki BİT mevcudiyetinin fen başarısının pozitif bir yordayıcısı olması beklenebilir.

BİT’in boş zamanlarda eğlence amaçlı kullanımının fen başarısı ile doğru orantılı olduğu bulunmuştur ki bu, geçmiş çalışmaların bazılarının bulgularıyla örtüşmekte

bazılarıyla çelişmektedir. Örneğin, Bulut ve Cutumisu'nun (2018), Odell ve diğerlerinin (2020) ve Petko, Cantieni ve Prasse'nin (2017) çalışmaları, Türkiye'deki öğrenciler için, boş zamanlarda eğlence için BİT kullanımının fen başarısı için faydalı olduğunu göstermiştir. Biagi ve Loi (2013) ise eğlence amaçlı BİT kullanımının fen başarısını olumsuz etkilediğini bulmuştur. Bu durum öğrencilerin güdülenmesi ve ekonomik durumlarıyla ilgili olabilir. İlk olarak BİT'in okul dışında eğlence amaçlı kullanılmasının öğrencilerin dikkatlerini derslerden uzaklaştırabileceği (Papanastasiou, Zembylas ve Vrasid, 2005) görüşü akla gelse de Gümüş ve Atalmış'ın (2011) da dikkat çektiği gibi, bilgisayar oyunları gibi boş zamanlarda BİT cihazlarının kullanılması Türk öğrencilerin stresini azaltabilir, momentumlarını artırabilir ve daha verimli öğrenmeleri için onlara ilham verebilir. Bir diğer konu evdeki BİT mevcudiyeti değişkeni ile birlikte değerlendirilebilecek olan öğrencilerin ekonomik durumudur. Boş zamanlarda eğlence amaçlı BİT kullanımı değişkeni indeksini belirlemek için öğrencilere sorulan sorulardan bazıları “tek veya çok oyunculu oyunlar oynamak”, “internette sohbet etmek ve sosyal ağlara girmek”, “sosyal ağlarda çevrimiçi oyunlar oynamak”, “kendi oluşturdukları içeriği paylaşmak üzere internete yüklemek” için dijital cihazları ne sıklıkta kullandıklarıdır. Öğrencilerin bu etkinlikleri gerçekleştirmek için evde yeterli sayıda ve nitelikte BİT bulunması ya da internet kafe ve oyun salonu gibi mekânlara gidebilmesi gerekmektedir. Bunlar için de ebeveynlerinin yeterli ekonomik desteği sağlayabilecek güçte olmaları gerektiği ifade edilebilir. Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarıları ile ebeveynlerinin gelirleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu (Bozkurt ve Sarıoğlu, 2016), ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin eğitime daha fazla bütçe ayırabildikleri (Durgun, 2011; Sarier, 2010; Tomul, 2007) göz önüne alındığında bu öğrencilerin daha fazla eğitimsel desteğe ve olanağa sahip olabileceği ve bu sayede fen başarılarının daha yüksek olabileceği öne sürülebilir.

BİT'in okul dışında okul çalışmaları için kullanımı ve okulda genel olarak BİT kullanımı, öğrencilerin fen başarısının negatif bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Okulda BİT kullanımının öğrencilerin fen puanları ile negatif yönde ilişkili olması Bulut ve Cutumisu'nun (2018), Park ve Weng'in (2020), Petko ve diğerlerinin (2017)

ve Skryabin ve diğerlerinin (2015) çalışmasının bulgularıyla tutarlıdır. BİT'in okul dışında okul çalışmaları için kullanımının Türkiye'de fen başarısıyla istatistiksel olarak ilişkili olmadığını ortaya koyan Bulut ve Cutumisu'nun (2018) ve fen başarısını arttırabileceğini ileri süren Skryabin ve diğerlerinin (2015) çalışmasının bulgusuyla bu çalışmanın bulgusu tutarlı değildir. Son yapılan PISA değerlendirmesinin verilerini kullanan bu çalışmanın bulgusu, Türkiye'deki okulların BİT'i öğretim etkinliklerinde daha fazla kullanmalarının öğrencilerin fen başarısını düşürdüğünü göstermektedir. Bu anlamda da okulda ve okul dışında BİT kullanımının fen başarısı açısından etkili olmadığını göstermekte ve ipuçları vermektedir. Bunun bazı nedenleri olabilir. Öncelikle, öğrenciler öğrenim hedefleri konusunda bilgilendirilmediklerinde BİT'in nasıl kullanılması gerektiğini bilemeyebilirler (Kubiatko ve Vickova, 2010) ve bu durumda BİT'in öğretim değeri düşebilir. Diğer bir neden, öğretmenlerin ve ebeveynlerin BİT'in fen alanında kullanımı konusunda yeterince rehberlik veya koçluk yapmaması olabilir (Farina vd., 2015). Her iki durumda da öğrenciler BİT'in geniş ve dikkat dağıtıcı dünyasında savrulabilirler ve buna bağlı olarak fen başarıları düşebilir. Bununla birlikte olası bir neden, Türkiye'de BİT ile ilgili faaliyetlerin, PISA-2018 fen alanında ölçülen öğrenme hedeflerine odaklanmaması olabilir.

Bu çalışmada, BİT'e yönelik tutumlar ile ilgili üç değişken (öğrencilerin BİT kullanımındaki ilgisi, algılanan yetkinliği ve algılanan özerkliği), fen başarısının istatistiksel olarak pozitif yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu sonuç, bu üç tutum değişkeninin öğrencilerin fen başarı puanları üzerindeki etkisinin pozitif olduğu diğer çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Hu vd., 2018; Odell ve diğerleri, 2020). Meng, Qiu ve Boyd-Wilson'ın (2019) Çin ve Almanya karşılaştırması yaptığı çalışmada ise BİT kullanımında algılanan özerklik her iki ülke için fen başarısının pozitif yordayıcısıyken, algılanan BİT yetkinliği her iki ülkede negatif bir yordayıcıdır. Aynı çalışmada, BİT kullanımındaki ilginin Çin'deki öğrencilerin fen başarısını olumlu yönde etkilediği ancak Almanya'daki öğrencilerin fen başarısını düşürdüğü bulunmuştur. Bu çalışmanın ve alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçlarına göre, BİT kullanımına daha fazla ilgi duyan öğrencilerin fen başarısının artma olasılığı yüksektir.

Bu sonuç, Bandura'nın (2001) kendi geliştirdiği sosyal bilişsel teoriye eylem kapasitesi açısından baktığı çalışmada ortaya koyduğu öz-tepkisellik ve öz-yargılama özellikleri tarafından desteklenmektedir. BİT kullanımındaki ilgisi, algılanan yetkinliği ve algılanan özerkliği fazla olan öğrencilerin, aynı zamanda kendini motive edebilen, eylemlerini düzenleyen, hedeflerini değerlendirebilen ve gerekli düzeltme ya da değişiklikleri yapabilen öğrenciler oldukları söylenebilir. Bu özelliklerini fen alanına yansıtabilen öğrenciler, fen başarılarını yükseltmek için kendilerini motive edebilirler ve nasıl hareket edeceklerine ilişkin planlama yapabilirler. Bunun yanında, BİT kullanımına ilgisi az olan öğrencilerin BİT'i fen konularını öğrenmek için entegre etmeleri pek mümkün olmayabilir. Bu da BİT kullanımına ilgisi az olan öğrencilerin fen başarısının düşük olmasının bir nedeni olabilir.

Sosyal ortamlarda BİT paylaşımı, Türkiye'deki öğrencilerin fen başarı puanları ile ters orantılıdır. Sosyal etkileşim için BİT kullanmak, fen başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sonuç, Hu ve diğerlerinin (2018) ve Meng ve diğerlerinin (2019) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik taşıırken Odell ve diğerlerinin (2020) çalışmasının sonucuyla tutarlı değildir. Türkiye'deki öğrencilerin BİT kullanarak sosyal etkileşimde bulunmalarının fen başarısını olumsuz etkilemesi Ryan ve Deci'nin (2000) kendi kaderini tayin etme teorisi yardımıyla açıklanabilir. Ryan ve Deci'ye (2000) göre, sosyal bağlar, insanların bazı durumlarda ve alanlarda diğer insanlara göre kendi kendilerini daha fazla motive etmesine, enerjiye sahip olmalarına ve bütünleşmelerine neden olur. Bu teoriye göre Türkiye'deki öğrencilerin BİT paylaşımı yaptığı sosyal ortamlar bu faydaları sağlayamıyor olabilir. Bunun nedenleri tartışılabilir. Sosyal ortamlarda BİT paylaşımı yapmak, parlak nesne sendromu olarak adlandırılan dikkat çekici nesnelerin peşinde koşmaya, diğer bir ifadeyle zamanın boşa harcanmasına, kaynakların ve üretkenliğin heba edilmesine yol açabilir (Boudreau ve Rice, 2015; Conbere ve Heorhiadi, 2017). Öğrencilerin arkadaşlarıyla buluşarak birlikte bilgisayar ve video oyunları oynaması gibi parlak nesnelerin peşinde koşmaları, zamanın ve enerjinin boşa harcanarak fen başarısının düşmesine neden olabilir. Ayrıca, sosyal ortamlarda birden çok BİT paylaşımı yaparken dikkatin dağılması ve kısa süreli belleğin

bozulması (Jacobsen ve Forste, 2011) da öğrencilerin fen başarısını olumsuz etkileyebilir.

Bu çalışmada elde edilen bir başka sonuç, derslerde ders ile ilgili BİT kullanımının öğrencilerin fen başarısını artırabileceğidir. Bu konuda yapılmış herhangi bir geniş ölçekli çalışmaya alan yazında rastlanılmamış olsa da, Ziden, Ismail, Spian ve Kumutha'nın (2011) az sayıdaki ilkokul 4. Sınıf öğrencisiyle yaptığı benzer içerikli çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Hogarth, Bennett, Lubben, Campbell ve Robinson'ın (2006) alan yazın incelemesine dayalı araştırma sonuçları da benzerlik göstermektedir. Derslerde ders ile ilgili BİT kullanımının öğrencilerin fen başarısını artırabileceği bu çalışmada ampirik olarak kanıtlanmaktadır ve aslında beklenen bir sonuçtur. Bu sonucun önemli bir nedeni, kontrol odağının BİT'in eğitime entegrasyonu konusunda yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmayan öğrencinin dışında bir yerde bulunması olabilir. Çünkü derste dersle ilgili BİT kullanımının doğaçlama ve hazırlıksız olarak yapılmasının neredeyse imkânsız bir faaliyet olduğu söylenebilir. Sınıfta ders ile ilgili BİT kullanabilmek için; öğretmen tarafından yönetilen, ders saatleri kısıtlamaları ile sınırlandırılan, eğitim programının kriterleri ile başarı hedeflerini karşılayan ve BİT'lerin kullanımının dâhil edildiği öğrenme etkinliklerinin (Deaney, Ruthven ve Hennessy, 2003) tasarlanması gerekliliği öğrencilerin fen başarısını artırmış olabilir. Bunun yanında, BİT'in eğitim süreçlerine entegre edilebildiğinde öğrenme fırsatlarının arttığı (Atalay ve Anagün, 2014; Karaman ve Kurfalı, 2008) göz önünde bulundurulduğunda, BİT'in öğrencilerin merak ve ilgilerini derse çekmede, ders içeriğinin diğer bilgilerle bütünleştirilmesinde ve çeşitli yollarla erişilebilir hâle getirilmesinde önemli fırsatlar sunduğu ve bu sayede fen başarısını olumlu yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin BİT aşinalık değişkenlerinin fen başarılarına olan etkisini analiz etmek için çoklu doğrusal regresyon modeli kullanılan bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışma PISA-2018'in doğası gereği kesitsel bir araştırmadır. Dolayısıyla değişkenler arasında nedensellik ilişkileri ortaya çıkarılamamaktadır. BİT aşinalığı değişkenleri ve fen başarısı arasındaki olası

nedensel ilişkileri araştırmak için boylamsal ve deneysel araştırma tasarımlarını kullanan daha fazla araştırma yapılabilir.

Sonuç olarak, derslerde ders ile ilgili BİT kullanımının, evdeki BİT mevcudiyetinin, BİT'e yönelik tutumların (ilgi, yetkinlik ve özerklik) ve BİT'in eğlence amaçlı kullanımının artmasının Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin fen başarı puanlarına olumlu yönde katkı yapabileceği bu çalışmada gösterilmiştir. Bunun yanında okulda BİT kullanımının, BİT'in okul dışında okul çalışmaları için kullanımının ve sosyal ortamlarda BİT'le ilgili paylaşımların artmasının ise aynı öğrenci grubunun fen başarısını düşürebileceği gösterilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Sonuçlar, öğrencilere okuldaki BİT mevcudiyetini artırmanın fen başarısını mutlaka artırmadığını göstermektedir. Bu nedenle, Türkiye'de eğitim alanındaki karar vericiler ve politika yapıcılar, BİT'in okullarda verimli kullanımının ve fen alanına entegrasyonunun geliştirilmesine fayda sağlayacak faaliyetlere odaklanabilirler.
2. Evdeki BİT mevcudiyetinin ve derslerde ders amaçlı BİT kullanımının fen başarısını artırma potansiyeli nedeniyle, özellikle sınıfta BİT kullanımını engelleyen altyapı kısıtlamalarıyla karşı karşıya olan az gelişmiş bölgelerdeki okullarda ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde BİT'i teşvik etme ve kullanma kapasitesini artırmaya ve BİT'e daha iyi erişim sağlamaya yönelik ekonomik çözüm odaklı politikalar geliştirilebilir.
3. BİT'e yönelik tutumların fen başarısını artırdığı sonucu ve Türkiye'deki 15 yaşındaki gençlerin zorunlu eğitim kapsamında olduğu düşünüldüğünde, BİT'e yönelik tutumları geliştirmek için resmi ve yerleşik bir BİT eğitim programı oluşturulabilir.
4. Derslerde BİT kullanımının fen başarısıyla pozitif ilişkili olduğu sonucu dikkate alındığında, fen derslerinde BİT'in kullanılmasının benimsenmesi için

öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki tutumunu ve istekliliğini arttırabilecek hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

5. Bu nedenle hükümet, özellikle sınıfta BİT kullanımını engelleyen altyapı kısıtlamalarıyla karşı karşıya olan kırsal okullarda ve öğretmenler ve okul liderleri açısından BİT’i teşvik etme ve kullanma kapasitesi eksikliği ile karşılaşan okullarda BİT’e daha iyi erişim sağlamaya odaklanmalıdır.
6. Okulda ve okul dışında BİT kullanımının fen puanlarıyla negatif ilişkili olduğu sonucuna bağlı olarak, öğretmenler ve veliler, okulda ve evde BİT kullanımı konusunda uygun yönlendirmeler yapabilirler.
7. Covid-19 salgını nedeniyle öğretimin büyük bir bölümünün evlerde BİT destekli yapıldığı ve bu araştırmada işaret edilen “derslerde ders ile ilgili BİT kullanımının”, “evdeki BİT mevcudiyetinin” ve “BİT’e yönelik tutumların” öğrencilerin fen başarı puanlarıyla pozitif ilişkisi göz önüne alındığında, pandemi sürecindeki uzaktan öğretim uygulamalarında BİT aşinalık faktörlerinin öğrencilerin fen başarısıyla ilişkisini ortaya koyabilecek çalışmalar gerçekleştirilebilir.
8. Öğrencilerin BİT’i akademik amaçlarla kullanımına ilişkin olarak PISA-2018 BİT aşinalık anketinde yer alan sorular yalnızca BİT kullanım sıklığını belirlemeye yönelik olduğundan, öğrencilerin BİT’i akademik amaçlarla kullanırken odaklanabilmeleri ve motive olabilmeleri konusunda veri toplanabilecek ve nedensel ilişkileri ortaya çıkarabilecek boylamsal ve deneysel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, bu nicel analizler, öğrencilerin okulda ve evde BİT kullanımlarının daha iyi anlaşılmasına aracılık edebilecek nitel araştırmalarla desteklenebilir.

KAYNAKLAR

- Atalay, N., & Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 9-27. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s1m
- Aypay, A. (2010). Information and communication technology (ICT) usage and achievement of Turkish students in PISA 2006. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(2), 116-124. <http://www.tojet.net/articles/v9i2/9213.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Biagi, F., & Loi, M. (2013). Measuring ICT use and learning outcomes: Evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, 48(1), 28-42. doi:10.1111/ejed.12016
- Boudreau, J., & Rice, S. (2015). Bright, shiny objects and the future of HR. *Harvard Business Review*, 93(7), 72-78. Retrieved from <http://aspirehrbp.org.uk/wp-content/uploads/sites/51/2016/11/Bright-Shiny-Objects-and-the-Future-of-HR.pdf>
- Bulut, O. & Cutumisu, M. (2018). When technology does not add up: ICT use negatively predicts mathematics and science achievement for Finnish and Turkish students in PISA 2012. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 27(1), 25-42. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/178514>
- Byungura, J. C., Hansson, H., Muparasi, M., & Ruhinda, B. (2018). Familiarity with Technology among First-Year Students in Rwandan Tertiary Education. *Electronic Journal of e-Learning*, 16(1), 30-45. Retrieved from <http://www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=637>
- Conbere, J., & Heorhiadi, A. (2017). Escaping the Tower of Babble. *OD practitioner*, 49(1), 28-34. Retrieved from http://www.seaminstitute.org/uploads/5/2/3/7/52374523/escaping_the_tower_of_babble_odp_2017.pdf
- Corti, L. (2008). Secondary analysis. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods Volumes 1 and 2* (801-803). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Coxe, S., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). Generalized linear models. In T. D. Little (Ed.), *The Oxford handbook of quantitative methods Volume 2: Statistical analysis* (26-51). New York: Oxford University Press

- Deaney, R., Ruthven, K., & Hennessy, S. (2003). Pupil perspectives on the contribution of information and communication technology to teaching and learning in the secondary school. *Research Papers in Education, 18*(2), 141-165.
doi:10.1080/0267152032000081913
- Delen, E., & Bulut, O. (2011). The Relationship between Students' Exposure to Technology and Their Achievement in Science and Math. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 10*(3), 311-317. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v10i3/10336.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Durgun, Ö. (2011). Türkiye'de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 6*(1), 143-154.
<http://beykon.org/dergi/2011/spring/o.durgun.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Eurydice. (2004). *Key data on information and communication technology in schools in Europe 2004 Edition*. Brussels: Eurydice.
- Farina, P., San Martín, E., Preiss, D. D., Claro, M., & Jara, I. (2015). Measuring the relation between computer use and reading literacy in the presence of endogeneity. *Computers & Education, 80*, 176-186.
doi:10.1016/j.compedu.2014.08.010
- Gümüş, S., & Atalmış, E. H. (2011). Exploring the relationship between purpose of computer usage and reading skills of Turkish students: evidence from PISA 2006. *Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET, 10*(3), 129-140. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944951.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hajjar, S. T. E. (2018). Statistical analysis: Internal-consistency reliability and construct validity. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods, 6*(1), 46-57. Retrieved from <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Statistical-Analysis-Internal-Consistency-Reliability-and-Construct-Validity-1.pdf>
- Hogarth, S., Bennett, J., Lubben, F., Campbell, B., & Robinson, A. (2006). ICT in science teaching: the effect of ICT teaching activities in science lessons on students' understanding of science ideas. *Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London*.
- Hu, X., Gong, Y., Lai, C., & Leung, F. K. (2018). The relationship between ICT and student literacy in mathematics, reading, and science across 44 countries: A multilevel analysis. *Computers & Education, 125*, 1-13.
doi:10.1016/j.compedu.2018.05.021
- Jacobsen, W. C., & Forste, R. (2011). The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(5), 275-280.
doi:10.1089/cyber.2010.0135

- Johnston, M. P. (2017). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619-626. Retrieved from <http://www.qqml-journal.net/index.php/qqml/article/view/169/170>
- Karaman, M. K., & Kurfallı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanım düzeyleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(2), 43-56. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c1s2/c1s2m4.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karanja, M. (2018). Role of ICT in dissemination of information in secondary schools in Kenya: A literature based review. *Journal of Information and Technology*, 2(1), 28-38. Retrieved from <https://stratfordjournals.org/journals/index.php/Journal-of-Information-and-Techn/article/view/156>
- Kim, J. H. (2019). Multicollinearity and misleading statistical results. *Korean Journal of Anesthesiology*, 72(6), 558-569. doi:10.4097/kja.19087
- Kubiátko, M., & Vlckova, K. (2010). The relationship between ICT use and science knowledge for Czech students: A secondary analysis of PISA 2006. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 523-543. doi:10.1007/s10763-010-9195-6
- Kuhlemeier, H., & Hemker, B. (2007). The impact of computer use at home on students' Internet skills. *Computers & Education*, 49(2), 460-480. doi:10.1016/j.compedu.2005.10.004
- Laukaityte, I., & Wiberg, M. (2017). Using plausible values in secondary analysis in large-scale assessments. *Communications in statistics-Theory and Methods*, 46(22), 11341-11357. doi:10.1080/03610926.2016.1267764
- Leedy, P. D., Ormrod, J. E., & Johnson, L. R. (2021). *Practical research: Planning and design (Twelfth Edition Global Edition)*. Essex, UK: Pearson Education Limited.
- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets. *Annual Review of Public Health*, 23(1), 151-169. doi:10.1146/annurev.publhealth.23.100901.140546
- Luu, K., & Freeman, J. G. (2011). An analysis of the relationship between information and communication technology (ICT) and scientific literacy in Canada and Australia. *Computers & Education*, 56(4), 1072-1082. doi:10.1016/j.compedu.2010.11.008
- Meng, L., Qiu, C., & Boyd-Wilson, B. (2019). Measurement invariance of the ICT engagement construct and its association with students' performance in China and Germany: Evidence from PISA 2015 data. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3233-3251. doi:10.1111/bjet.12729

- Midi, H., Sarkar, S. K., & Rana, S. (2010). Collinearity diagnostics of binary logistic regression model. *Journal of Interdisciplinary Mathematics*, 13(3), 253-267. <https://doi.org/10.1080/09720502.2010.10700699>
- Mirazchiyski, P. (2014). Analyzing the TALIS data using the IEA IDB Analyzer. In A. Becker (Ed.), TALIS user guide for the international database (28-72). Paris: OECD Publishing.
- Monseur, C., & Adams, R. (2009). Plausible values: How to deal with their limitations. *Journal of applied measurement*, 10(3), 320-334. Retrieved from https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/120934/1/JAM_Monseur_Adams.pdf
- Nimon, K. (2010). Regression commonality analysis: Demonstration of an SPSS solution. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 36(1), 10-17. Retrieved from http://www.glmj.org/archives/MLRV_2010_36_1.pdf#page=11
- Odell, B., Galovan, A. M., & Cutumisu, M. (2020). The relation between ICT and science in PISA 2015 for Bulgarian and Finnish students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(6), 1-15. doi:10.29333/ejmste/7805
- OECD. (2005). *PISA 2003 technical report*. Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264010543-en
- OECD. (2009). *PISA data analysis manual: SPSS (Second Edition)*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264056275-en
- OECD. (2017). *PISA 2015 technical report*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/5f07c754-en
- Oliver, R. (2002). The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education. Paper presented at the Higher education for the 21st century conference, Curtin. Retrieved from https://www.qualityes.org/wp-content/uploads/2018/06/The_role_of_ICT_in_higher_education_for_the_21st_c-2.pdf.
- Özkan, U. B. (2020). Öğrencilerde eudaimoninin ve akademik başarının yordayıcısı olarak ekonomik, sosyal ve kültürel düzey. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 344-359. doi:10.33308/26674874.2020342208
- Papanastasiou, E. C., Zembylas, M., & Vrasidas, C. (2005). An examination of the PISA database to explore the relationship between computer use and science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 11(6), 529-543. doi:10.1080/13803610500254824
- Park, S., & Weng, W. (2020). The relationship between ICT-related factors and student academic achievement and the moderating effect of country economic indexes across 39 countries: Using multilevel structural equation modelling.

- Educational Technology & Society*, 23(3), 1–15. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1-6OxvF1EiTJr511WiMfDDpXI-Exnh0CT/view>
- Petko, D., Cantieni, A., & Prasse, D. (2017). Perceived Quality of Educational Technology Matters: A Secondary Analysis of Students' ICT Use, ICT-Related Attitudes, and PISA 2012 Test Scores. *Journal of Educational Computing Research*, 54(8), 1070–1091. doi:10.1177/0735633116649373
- Ranguelov, S., Horvath, A., Dalferth, S., & Noorani, S. (2011). *Key data on learning and innovation through ICT at school in Europe 2011*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. doi:10.2797/61068
- Renshaw, C. E., & Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers & Geosciences*, 26(6), 677–682. doi:10.1016/S0098-3004(99)00103-X
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M., & von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher*, 39(2), 142–151. doi:10.3102/0013189X10363170
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107–129. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907692.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Shatskikh, S. Y., & Melkumova, L. E. (2016). Normality assumption in statistical data analysis. Proceedings from ITNT-2016: *International Conference Information Technology and Nanotechnology*. Samara, Russia: CEUR-Workshop. Retrieved from <http://ceur-ws.org/Vol-1638/Paper90.pdf>
- Sherif, V. (2018). Evaluating preexisting qualitative research data for secondary analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 26–42. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e01f0146-8b97-48b5-8f55-8ddfe680f5e6%40sessionmgr101>
- Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L., & Zhang, D. (2015). How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science. *Computers & Education*, 85, 49–58. doi:10.1016/j.compedu.2015.02.004
- Šorgo, A., Verčkovnik, T., & Kocijančič, S. (2010). Information and communication technologies (ICT) in biology teaching in Slovenian secondary schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6(1), 37–46. doi:10.12973/ejmste/75225

- Srijamdee, K., & Pholphirul, P. (2020). Does ICT familiarity always help promote educational outcomes? Empirical evidence from PISA-Thailand. *Education and Information Technologies*, 25, 2933-2970. doi:10.1007/s10639-019-10089-z10.1080/10723030802533853
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103. doi:10.1207/S15327752JPA8001_18
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Taş, U. E., Eroğlu, E., & Altun, Ü. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- Şen, A. & Akdeniz, S. (2012). Sayısal uçurumla başetmek: OECD trendleri ve Türkiye. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(1), 53-75.
- Thamarana, S. (2015). The role of information and communication technologies in achieving standards in English language teaching. *The Criterion: An International Journal in English*, 6(4), 227-232. Retrieved from <https://www.the-criterion.com/V6/n4/034.pdf>
- Tomul, E. (2007). Türkiye'de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 122-131. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1579726597_Ekber%20Tomul1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Toso, S., Atlı, Ş. M., & Mardikyan, S. (2015). Türkiye'nin bölgeleri arasında sayısal uçurum. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 10(1), 41-49.
- Turner, P. D. (1997, March, 24-28). *Secondary analysis of qualitative data*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412231.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Volman, M., Van Eck, E., Heemskerk, I., & Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers & Education*, 45(1), 35-55. doi:10.1016/j.compedu.2004.03.001
- Wu, M. (2005). The role of plausible values in large-scale surveys. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 114-128. doi:10.1016/j.stueduc.2005.05.005
- Ziden, A. A., Ismail, I., Spian, R., & Kumutha, K. (2011). The Effects of ICT Use in Teaching and Learning on Students' Achievement in Science Subject in a Primary School in Malaysia. *Malaysian Journal of Distance Education*, 13(2), 19-32. Retrieved from http://mjde.usm.my/vol13_2_2011/mjde13_2_3.pdf

ORCID

Umut Birkan ÖZKAN  <https://orcid.org/0000-0001-8978-3213>

SUMMARY

Introduction

Due to the global COVID-19 pandemic, it can be said that teaching activities have moved from the traditional pattern designed as face-to-face activities in classrooms to a new information and communication technology (ICT) supported context. ICT generally refers to technologies that provide access to information through telecommunications based on communication technologies such as the internet, wireless networks, mobile phones, broadcast technologies (radio and television) (Thamarana, 2015). Integration of ICT into teaching and learning can help improve students' twenty-first century skills, increase learning opportunities, and reduce the gap between socioeconomic factors and education system outcomes (Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang, 2015). However, although ICT is important for a country's manpower development, the benefits students can derive from the use of ICT depend on the accessibility of ICT and the extent to which students are familiar with ICT (Srijamdee ve Pholphirul, 2020).

When the studies on the relationship between students' ICT familiarity and educational outcomes are examined, it is seen that these studies have been conducted in many countries and PISA data are analyzed in most of them (Aypay, 2010; Bulut ve Cutumisu, 2018; Delen ve Bulut, 2011; Hu, Gong, Lai ve Leung, 2018; Kubiato ve Vickova, 2010; Luu ve Freeman, 2011; Odell, Galovan ve Cutumisu, 2020, Park ve Weng, 2020; Srijamdee ve Pholphirul, 2020). The results of research in the literature show that there is little consensus for students in many countries on the relationship between ICT familiarity and academic achievement. There are differences between positive, negative or neutral results for ICT familiarity factors. In addition, very few studies examined all ICT familiarity variables in the context of science achievement at the same time. Due to the inconsistencies in the results, it can be said that the relationships between science achievement scores of students from countries with different ICT profiles and ICT familiarity factors, although they are included in some of the articles examined, cannot be fully explained. Therefore, students of familiarity with ICT in Turkey in particular is important to determine which aspects of the students that have a greater impact on science achievement scores.

Ultimately, this study explores the relationship between ICT and science performance using a large international standardized achievement test data to students in Turkey which have different characteristics from other countries in terms of digital competence. More specifically, the aim of this study was to investigate the students in Turkey ICT familiarity factor that is associated with a higher or lower science scores. The main research question that emerged in this study is: To what extent do ICT familiarity factors help or hinder students' science performance?

Method

This study is a quantitative research and secondary data related to PISA-2018 evaluation were analyzed. The data of this study was obtained from 6890 Turkish students, all aged 15 years, who attended PISA-2018. These students' ICT familiarity factor indices and science scores were used. The data were analyzed using multiple linear regression in the IEA International Database Analyzer Version 4.0.36 (IDB Analyzer) software.

Findings

Multiple linear regression analysis results reveal that students' ICT familiarity factors explain 13% of the variance in students' science achievement. (Adjusted $R^2 = .13$, $F_{(10,6879)} = 102.79$, $p < .05$). According to the results of the multiple linear regression analysis, the predictability of all factors other than the ICT available at school and the subject-related ICT use outside of lessons is statistically significant.

The findings of the study can be grouped under two groups. Findings in the first group show that increases in some of the statistically significant predictors may also increase science achievement ($B_{ICTCLASS}=17.61$, $B_{COMPACT}=11.89$, $B_{ENTUSE}=5.81$, $B_{INTICT}=5.48$, $B_{AUTICT}=3.77$, $B_{ICTHOME}=2.15$). The second group findings of the study are that the increases in some of the statistically significant predictors may decrease science achievement ($B_{USESCH}=-14.67$, $B_{SOAICT}=-9.58$, $B_{HOMESCH}=-6.88$).

Discussion and Conclusion

In this study, the relationship between science achievement and ICT familiarity of Turkish students, aged 15 years, who attended PISA-2018 were investigated. As described in the preamble in this paper, the current information about the impact of ICT familiarity on students' science achievement in Turkey can be quite limited. Therefore, this study empirically reveals the predictive power of students' ICT familiarity factors on students' science achievement. Considering the statistical findings presented in the study, the results obtained show that ICT has important effects on students' science achievement. Accordingly, some suggestions have been made for practitioners and researchers.

Kimya Öğretmen Adaylarının Çözeltiler ve Çözünme Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavram Haritaları ile Belirlenmesi* **

Determining Chemistry Teacher Candidates' Misconceptions about Solutions and Dissolution with Concept Maps

Leyla Özlem BULUT¹, Nurcan TURAN OLUK², Güler EKMEKÇİ³

¹Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı.
bulutleylaozlem@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı.
nurcanturan@gazi.edu.tr

³Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı.
guler@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 07.06.2021

Yayına Kabul Tarihi: 18.10.2021

ÖZ

Anlamli öğrenmenin önündeki en önemli engellerden biri bireylerde bulunan kavram yanılgılarıdır. Bu çalışmanın amacı, çözeltiler ve çözünme konusunda kavram haritaları yöntemi ile kavram yanılgılarını belirlemek ve kavram yanılgılarının belirlenmesinde kavram haritalarının etkililiğini ortaya koymaktır. Nitel yaklaşımla ele alınan bu durum çalışmasının örneklemini bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 28 kimya öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcıların kavram yanılgılarını tespit etmek için "sıfırdan kavram haritası", "boşluk doldurma kavram haritası" ve görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanıldı. Elde edilen veriler, çözeltiler konusunda alanyazında sıklıkla karşılaşılan bazı yanılgıların katılımcılarda da bulunduğunu ortaya çıkardı. Buna ilaveten kavram haritalarının, kavram yanılgılarını belirlemek için kullanılabilir etkililiği bir araç olduğu ancak

***Ahntılama:** Bulut, L.Ö., Turan Oluk, N. ve Ekmekçi, G. (2021). Kimya Öğretmen Adaylarının Çözeltiler ve Çözünme Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavram Haritaları ile Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1359-1407.

**Bu makale, ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

bu amaçla kullanıldığında sıfırdan kavram haritası ve ilişki boşluklu kavram haritasının birbirine göre üstünlükleri ve eksileri olduğu belirlendi.

Anahtar Sözcükler: *Kavram yanılması, Çözeltiler, Sıfırdan kavram haritası yöntemi, İlişki boşluklu kavram haritası*

ABSTRACT

One of the most important obstacles to meaningful learning is the misconceptions found in individuals. The aim of this study is to identify the misconceptions about solutions and dissolution with the concept maps method and to reveal the effectiveness of concept maps in determining the misconceptions. The study is a case study that has been conducted with a qualitative approach. The sample of the study consists of 28 preservice chemistry teachers enrolled in a pedagogical formation certificate program at a state university. In the study, "concept map from scratch" and "fill in the line concept map" and interviews were used as data collection tools to identify the participants' misconceptions. As a result of the study, it was determined that some misconceptions about solutions that are frequently encountered in the literature were also found among the participants. In addition, it was determined that concept maps are an effective tool that can be used to identify misconceptions, but when used for this purpose, the concept map from scratch and the fill in the line concept map have advantages and disadvantages compared to each other.

Keywords: *Misconceptions, Solutions, Concept map from scratch, Fill in the line concept map*

GİRİŞ

Kimyayı doğru anlayabilmek için içeriği soyut kavramlarla dolu olan bu dersin bilgi yapısına hâkim olmak gereklidir (Çalık, Ayas ve Ebenezer, 2005). Bu hâkimiyet ancak makroskopik, mikroskobik ve sembolik seviyelerde olan bilginin anlamlı olarak ilişkilendirilmesi ile mümkündür (Hinton ve Nakhleh, 1999). Özellikle mikroskobik boyuttaki bilgilerin, soyut doğası nedeniyle zihinde yapılandırılması oldukça zordur (Zoller, 1990). Çözümler ve çözünme konusu da mikroskobik boyutu olması nedeniyle zihinde canlandırılması son derece zor konular arasındadır (Ebenezer & Fraser, 2001; Ebenezer ve Erickson, 1996; Fensham ve Fensham,1987). Üce ve Ceyhan (2019) kimyanın bilgi boyutunu ve kimya kavramlarının doğasını incelemiş ve somut kavramların öğrencilerin deneyimlerinin sonucu olarak geliştiğine ve öğrencilerin soyut kavramları algılamada zorlandıklarına dikkat çekmiştir. Bireyler yaşam boyu öğrenmeye ve bunun doğal sonucu olarak da kavram öğrenmeye devam etmektedir. Mevcut bilgi birikimleri ve deneyimleri ışığında kavramları anlamlandırarak yapılandırmaktadır. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin bu kavramları yapılandırmaları sırasında, ön bilgileri ve yeni karşılaştıkları bilgi arasında doğru ve geçerli bir ilişkilendirme yapabilmeleri gerekir. Bu sağlanamadığı takdirde de bireylerde bilimsel gerçeklikle uyuşmayan kavramlar oluşabilmektedir. Bireylerin bilimsel gerçeklikle uyuşmayan bu kavramları alanyazında “ön kavram” (Dykstra, Boyle ve Monarch, 1992; Novak, 1977), “alternatif çerçeve” (Driver ve Easley, 1978; Northfield ve Gunstone,1983), “alternatif kavram” (Gilbert ve Swift, 1985; Heller ve Finley,1992), “çocuk bilimi” (Osborne, Bell ve Gilbert, 1983), “kavram yanılgısı” (Griffiths ve Preston, 1992; Helm,1980; Lawson ve Thompson,1988; Nakhleh, 1992; Treagust 1988) gibi farklı terimlerle ifade edilmektedir. Bu çalışmada katılımcıların bilimsel açıklamalara aykırı kavramlarını nitelemek için “kavram yanılgısı” terimi kullanıldı. Kavram yanılgıları Nakhleh (1992) tarafından bireyin bilimsel gerçeklikle uyuşmayan bilgilerini ön bilgileri ile yapılandırarak oluşturduğu kabulleri olarak tanımlanmaktadır. Kavram yanılgılarının sebepleri arasında bireylerin ön bilgileri karşımıza çıkar. Bu nedenle kavram yanılgılarının tespiti anlamlı öğrenme adına

gereklidir (Kadayıfçı, Akkuş ve Atasoy, 2000). Bunun yanında kavram yanlışları, öğrencilerin öğrenme sırasında kendilerinin oluşturduğu alternatif anlamlandırmaları olduğundan “yanlış” olarak nitelendirilmemelidir. Öğretmenler bu yanlışları belirlemek, açıklamak ve düzeltmekle görevlidir (Barke, Hazari ve Yitbarek, 2008; Izzati ve Rochmah, 2020). Kavram yanlışları, bireylerin bilgilerinde bulunan bilimsel gerçeklikle uyuşmayan tutarsızlıklar tespit edilip düzeltilene kadar bireyin mevcut doğrusunu oluşturmaktadır. Bu nedendir ki ortaya çıkarılması büyük önem taşır. Geleneksel eğitimle kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması mümkün olmamaktadır (Hewson ve Hewson, 1989). Alanyazın incelendiğinde kimya konularında kavram yanlışlarının genellikle mülakat (Bong ve Lee, 2016; Kariper, 2017), çizimler (Balım & Ormancı, 2012; Yalçın-Çelik, Turan-Oluk, Üner, Ulutaş ve Akkuş, 2017), açık uçlu sorular (Karaer, 2019; Kolomuç ve Tekin, 2011; Seçken, 2010), çok aşamalı testler (Adadan ve Savasci, 2012; Jusniar, Budiasih, Effendi, ve Sutrisno, 2019; Milenković, Hrin, Segedinac ve Horvat, 2016; Özmen, 2008) ve çoktan seçmeli testler (Önder, 2017; Vrabec ve Prokša, 2016) ile belirlendiği görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları ancak onların bilişsel yapılarının incelenmesiyle ortaya çıkarılabilir. Bilişsel yapıyı incelemek ve ortaya çıkarmak için eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan araçlardan birisi de kavram haritalarıdır (Çıldır ve Şen; 2006; Edwards ve Fraser, 1983). Kavram haritaları; öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak için kullanılabilir, çoktan seçmeli testlere verilen rastgele cevaplardan daha etkili ve yenilikçi bir materyal olarak görülmektedir (Djanette ve Fouad, 2014). White ve Gunstone (1992) kavram haritalarının, kavram yanlışlarının tespitinde kullanılabilir etkili bir araç olduğunu ifade etmektedir. Alanyazında kavram haritalarının kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak için kullanıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Burrows ve Mooring (2015) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bağlar konusundaki kavram yanlışlarını belirlemek için kavram haritalarını veri toplama aracı olarak kullanmış ve araştırmasında katılımcılardan verilen 14 kavramlı kavram listesi ile sıfırdan kavram haritası oluşturmalarını istemiştir. Djanette ve Fouad (2014) ise kavram haritasını üniversite öğrencilerinin ışık konusundaki kavram yanlışlarını belirlemek için kullanmış ve kavram haritalarının, kavram yanlışlarının belirlenmesi için etkili bir

araç olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Halim vd. (2020) kavram haritalarını statik elektrik konusundaki kavram yanlışlarını belirlemek için bir araç olarak kullanmıştır.

Kavram haritaları ilk olarak 70'li yılların başında Novak ve arkadaşları tarafından bilişsel yapıyı görsel olarak gösterebilmek amacıyla kullanılmıştır (Novak ve Gowin, 1984). Novak kavram haritalarını; bir kavramın diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafikler olarak tanımlamaktadır (Çıldır ve Şen; 2006, Kaptan, 1999; Novak ve Gowin, 1984).

Çözeltiler konusu; asit-baz, tepkime hızı, elektrokimya gibi birçok kimya konusuna altyapı oluşturan, kimyanın temel konularından biridir (Nakhleh, 1992). Ayrıca soyut doğası nedeniyle kimya konuları içinde kavram yanlışlığı ile sıklıkla karşılaşılan konulardan biridir (Coştu, Ayas, Açıkkar ve Çalık, 2007). Alanyazın incelendiğinde çözeltiler ve çözünme konusunda kavram yanlışlarının incelendiği çalışmalar görülmektedir. Bilgin, Nas ve Akbulut (2014) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarının çözünürlük konusundaki kavramsal anlamalarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çözünme kavramı yerine “erime”, “çözünüp bitme”, “yok olma”, “kaybolma”, “hapsolma”, “etkisiz hâle getirme” gibi alternatif kavramları kullandıkları tespit edilmiştir. Adadan ve Savaşçı (2012) lise öğrencilerinin çözünme kavramıyla ilgili kavramsal anlamalarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında katılımcıların önemli bir kısmının çözünme kavramıyla ilgili yetersiz kavramsal anlamaya sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada; çözeltilerin doğası, katıların çözünürlüğünü etkileyen faktörler, gazların çözünürlüğünü etkileyen faktörler, derişimler cinsinden çözelti türleri, konsantrasyon kavramı ve çözeltilerin iletkenliği temalarında toplanabilen 21 farklı kavram yanlışlığı belirlenmiştir. Devatak ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışma sonucunda öğrencilerin çözeltiler konusunda çözünen ve çözücü taneciklerinin gösterimi (%79), doymuş çözeltinin yanlış algısı (%70), konsantrasyon kavramı ile ilgili yanlışlar (%67), elektrolit ayrışması kavramının yanlış anlaşılması (%46) ve çözücü ve çözünen oranı ile ilgili kavram yanlışları (%25) olmak üzere

birçok kavram yanlışlığı olduğu belirlenmiştir (Devetak, Vogrinc ve Glažar, 2009). Bir başka çalışmada Akgün (2009), fen öğretmen adaylarının çözelti, çözünme ve difüzyon konularındaki kavram yanlışlıklarını belirlemeyi amaçlamış ve katılımcıların büyük çoğunluğunda bu kavramlarla ilgili yeterli düzeyde kavramsal anlamının olmadığı ve birçok kavram yanlışlığının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arıkil ve Kalın (2010), üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, çözeltiler konusunda üniversite düzeyinde bile birçok yanlışlığı bulunabildiğini tespit etmiştir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı; çözeltiler ve çözünme konusunda kavram haritaları yöntemi ile kavram yanlışlıklarını belirlemek ve kavram yanlışlıklarının belirlenmesinde kavram haritalarının etkililiğini ortaya koymaktır. Ayrıca çalışmada, sıfırdan kavram haritası ve ilişki boşluklu kavram haritası olmak üzere iki farklı kavram haritası oluşturma türü kullanıldığından, iki farklı harita türünün kavram yanlışlıklarının belirlenmesindeki etkililiği de kıyaslanmaktadır. Kavram haritaları, kavram yanlışlıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek etkili araçlardan biridir. Kavram haritalarında kurulan ilişkiler ile hangi kavramlar arasında kavram yanlışlığı olduğu görülebilmektedir (Burrows ve Mooring, 2015; Djanette ve Fouad, 2014). Öğrencilerin fen bilimlerindeki kavram yanlışlıklarını belirlemek için soru sorma, yazılı testler, problemler ve çalışma yaprakları sıklıkla kullanılan yöntemlerdir. Ancak bu yöntemlerin öğrencilerin kavramsal yapılarını tam olarak ortaya koymadıkları, sadece kavram yanlışlıklarına ilişkin bilgi parçaları sağladığı söylenebilir (Goh ve Chia, 1986). Oysa öğrencilerin kendi kavram haritalarını sıfırdan oluşturmaları istendiğinde kavram yapılarını ve varsa kavram yanlışlıklarını doğrudan tespit etme fırsatı buluruz (Goh ve Chia, 1986; White ve Gunstone, 1992).

Yukarıda bahsedilen çalışmalardan da görülebileceği gibi alanyazında kavram haritalarının kavram yanlışlıklarının belirlenmesinde bir araç olarak kullanıldığı çalışmalarda, sıfırdan kavram haritası yöntemi olan Novak tipi kavram haritalarının kullanıldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bu çalışmaların tümünde kavram listesi öğrencilere verilmiş ve kendi haritalarını oluşturmaları istenmiştir. Bu çalışmada alanyazından farklı olarak kavram yanlışlıkları hem sıfırdan kavram haritası hem de ilişki

boşluklu kavram haritası ile ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Öğrenciden kavram haritası oluşturması istenirken, verilen bilgi miktarına ve yönlendirme derecesine göre kavram haritasının türü değişir (Ruiz-Primo, Shavelson, Li ve Schultz, 2001b; Ruiz-Primo, vd., 2001a; Ruiz-Primo, 2004; Turan-Oluk, 2016). Sıfırdan kavram haritaları, bireylerin zihinsel şemasının ortaya çıkarılması bakımından önemlidir (Ruiz-Primo ve Shavelson, 1996). Bununla birlikte öğrenciler bu yöntemle kavram haritası oluşturduğunda bilmedikleri kavramlar arasında ilişki kurmayabilirler. Bu yüzden bireyin zihninde bu kavramlar arasında kavram yanlışlığı olup olmadığını tespit etmekte yetersiz kalınabilir. Bu eksikliğin giderilmesi için, sıfırdan kavram haritasının yanı sıra ilişki boşluklu kavram haritası kullanılarak ki bu yöntemde kavramlar arasında hangi ilişki ifadelerinin kurulması istendiği katılımcılara verildiğinden, daha etkili bir yol olarak görülebilir. Bu çalışmada çözümler ve çözünme konularında kavram yanlışları, sıfırdan kavram haritası yöntemi ve ilişki boşluklu kavram haritası ile ortaya çıkarıldığından ve ilaveten bulgular görüşmeler ile desteklendiğinden, çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışma sonuçları ortaya çıkarılan yanlışların hangi kavram haritası yöntemiyle belirlendiğini ve bu kavram haritası yöntemlerinin, kavram yanlışlarını belirleme konusunda hangi açılardan birbirlerine üstün olduklarını karşılaştırması açısından da önem taşımaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Kavram haritası ilk olarak Novak tarafından ortaya atılmış bir yöntem olup, kişinin zihninde kavramları nasıl ilişkilendirdiğini gösteren iki boyutlu bir şemadır (Ruiz-Primo vd., 2001). Kavramlar ve kavramlar arası ilişki ifadeleri kavram haritasının temel bileşenleridir (Novak, 1998). Kavramlar bilginin yapı taşlarını, kavramlar arası ilişkiler ise bilimsel ilkeleri oluşturur (Ayas, 2005). Kavram haritasında kavramlar ilişki ifadelerinden ayrılabilirler diye kutu içine alınmış olarak verilir. İki kavram birbirine bir bağlantı çizgisi ile bağlanır ve bu çizgi üzerine kavramların arasındaki ilişkiyi ifade eden ve “bağlantı cümlecığı” olarak adlandırılan ifadeler yazılır (Novak ve Cañas, 2006). Bir kavram haritasında, iki kavram ve aralarındaki ilişkiyi ifade eden bağlantı

cümleciliğinin oluşturduğu birime “önerme” denir. Önermeler kavram haritasının temel bileşeni olarak kabul edilir (Novak ve Gowin, 1984; Ruiz-Primo vd., 2001).

Ruiz-Primo ve Shavelson (1996)’ya göre kavram haritaları; sunuluş şekline (task) göre sıfırdan kavram haritası oluşturma ve boşluk doldurma tipi kavram haritaları olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Sıfırdan kavram haritası oluşturma yöntemlerinde katılımcılardan, sadece konu verilerek veya konuyla ilgili önceden belirlenmiş bir kavram listesi verilerek, boş bir kâğıda kendi zihinsel şemalarını yansıtacak şekilde kavram haritası hazırlamaları istenir (Turan-Oluk, 2016). Sıfırdan kavram haritası oluşturma yöntemlerine göre kavram haritası hazırlayabilmesi için bir katılımcının kavram haritası oluşturma konusunda bir eğitim ve belli düzeyde deneyime sahip olması gerekir (Turan-Oluk ve Ekmekçi, 2019). Novak yöntemi, sıfırdan kavram haritası oluşturma yöntemi olup (Ruiz-Primo & Shavelson, 1996), iki kavram arasındaki ilişkiyi açıklayan kelimeler/cümleler (ilişki ifadeleri) kavramlar arasındaki bağlantı çizgisinin üzerine yazılır (Novak ve Cañas, 2008). Bağlantı çizgisinin ucuna “ok işareti” konular ve bu ok iki kavram arasındaki ilişki ifadesinin okunma yönünü gösterir. Sıfırdan kavram haritası oluşturma yönteminin diğer bir yöntemi ise İndisleme yöntemidir. İndisleme yöntemi, kavram haritasının Türkçe dil yapısına uygunluğu arttırmak için Novak yöntemini temel alarak geliştirilmiş bir kavram haritası oluşturma yöntemidir (Turan-Oluk ve Ekmekçi, 2016). İndisleme yöntemi, kavramlar arasındaki ilişki ifadelerinde indisler kullanılarak özne yüklem ilişkileri açısından anlamlı kurallı bir cümle oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Önerme cümlelerinde 1. kavram, 1 indisli ilişki ifadesi, 2. kavram, 2 indisli ilişki ifadesi sırasıyla yazılıp kurallı cümleler oluşturulması sağlanmıştır (Turan-Oluk ve Ekmekçi, 2016).

Kavram haritası oluşturma yöntemlerinden bir diğeri boşluk doldurma tipi kavram haritalarıdır. Bir konu hakkında uzmanlar tarafından hazırlanmış kavram haritasından, kavramlar veya ilişki ifadeleri çıkarılarak taslak bir kavram haritası oluşturulur. Öğrenciler kavram boşluklarını veya ilişki boşluklarını doldururlar (Schau vd., 1997). Cevaplama şekli çok açıktır, bu nedenle sıfırdan kavram haritası oluşturma yöntemlerine kıyasla daha kısa sürede hazırlanabilir ve katılımcının kavram haritası

hazırlama konusunda deneyimli olmasına gerek yoktur (Turan-Oluk ve Ekmekci, 2019). Boşluk doldurma kavram haritaları; kavram veya ilişki ifadesi bileşenlerinin hangisinin kavram haritasından çıkarılacağına bağlı olarak iki farklı türde hazırlanabilir (Schau vd., 2001). Kavram boşluk doldurma tipi kavram haritalarında katılımcılara üzerinde kavram boşluklarının (kavram kutuları içi boş olarak verilir) ve ilişki ifadelerinin bulunduğu bir taslak harita verilir ve katılımcılardan kavram listesinden uygun kavramları seçerek yerlerine yerleştirmesi beklenir (Ruiz-Primo vd., 2001). İlişki boşluk doldurma tipi kavram haritalarında ise uzman tarafından hazırlanmış kavram haritasından ilişki ifadeleri silinerek hazırlanmış taslak harita kullanılır. Bu haritadaki ilişki ifadeleri öğrenciler tarafından, verilen listeden seçilerek yerine yazılabilir (seç ve doldur) veya öğrencilerin kendileri tarafından (oluştur ve doldur) oluşturularak yerine yazılabilir (Schau vd., 2001).

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı; çözeltiler ve çözünme konusunda kavram yanlışlarının belirlenmesinde kavram haritalarının etkililiğini ortaya koymaktır. Ayrıca çalışmada sıfırdan kavram haritası ve ilişki boşluklu kavram haritası olmak üzere iki farklı kavram haritası oluşturma türü kullanıldığından, iki farklı harita türünün kavram yanlışlarının belirlenmesindeki etkililiği de kıyaslanmaktadır. Bu amaçla çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemini temel almaktadır. Durum çalışmaları (case studies), bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. McMillan (2000), durum çalışmalarında bir ya da daha fazla birbiriyle ilişkili olayın, ortamın, sosyal grubun derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır.

Katılımcılar

Çalışma 2018-2019 bahar döneminde, bir devlet üniversitesinin pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 35 kimya öğretmen adayından çalışmaya katılmaya gönüllü olan 28 öğretmen adayı ile yürütüldü. Çalışmanın katılımcıları, seçkisiz olmayan

örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örneklemede araştırmacı erişilmesi kolay bir grubu seçtiği için araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcılar çalışmadan haberdar edildi. Katılımcılara uygulama öncesinde kavram haritaları ile ilgili teorik ders sırasında hem Novak yöntemi hem de İndisleme yöntemi ile ilgili bilgi verildi. Katılımcılar gerek sıfırdan kavram haritasında gerekse ilişki boşluklu kavram haritasında, kavram haritasını oluştururken istedikleri yöntemi kullanmaları konusunda serbest bırakıldı. Katılımcıların yaptığı kavram haritalarında isimlerinin yazılmamasına özen gösterildi. Katılımcılara her bir kavram haritasında kullanılmak üzere özel kodlar verildi. Böylelikle araştırmacı dışında kimsenin isimler hakkında bilgisi bulunmamasında etik kurallara uygunluk gözetildi.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada katılımcıların çözeltiler ve çözünme konularındaki kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak için, sıfırdan kavram haritası ve ilişki boşluklu kavram haritası veri toplama aracı olarak kullanıldı. Katılımcıların %25'i ile yürütülen yapılandırılmamış mülakatlar ile de katılımcı teyidi sağlandı.

Sıfırdan Kavram Haritaları

Sıfırdan kavram haritası uygulamasında katılımcılara yalnızca kavram listesi verilerek bu kavramlarla kendi zihinsel şemalarını ortaya koymaları için sıfırdan kavram haritası hazırlamaları istendi. Sıfırdan kavram haritası oluşturma, öğrencilerin kendi kavramsal yapılarını ortaya koyma fırsatı sunar (Plummer, 2008).

Kavram listesinin hazırlanması sırasında öncelikle üniversite düzeyinden ders kitabı olarak kullanılan; Genel Kimya İlkeler ve Modern Uygulamalar (Petrucci, Herring, Madura ve Bissonnette, 2015) ve Temel Kimya Moleküller, Maddeler ve Değişimler (Atkins ve Jones, 1997) kitaplarında çözeltiler ve çözünme ile ilgili kavramlar listelenerek, kavramların önem sırası ve hangilerinin haritaya dâhil edileceği konusunda görüş almak için uzman inceleme formu oluşturuldu. Bu form iki kimya eğitimi uzmanı tarafından incelendi ve seçilen kavramların çözeltiler ve çözünme konularında temel kavramlar olarak nitelenebileceğine karar verildi. Bu kavram listesi (Tablo 1)

katılımcılara verilerek kendi kavram haritalarını oluşturmaları istendi. Bu sırada katılımcılara kavram setleri (Şekil 1) ve boş A3 boyutunda kâğıtlar verilerek, haritalarını bu kâğıtlara, kavramları yapıştırarak oluşturmaları istendi. Katılımcılar kavram haritalarını hazırlarken İndisleme yöntemini (Turan-Oluk ve Ekmekci, 2016) ve Novak yöntemini (Novak ve Gowin, 1984) kullandılar. Katılımcıların hazırladığı haritalardan bir örnek Ek 1'de görülmektedir. Çalışma kapsamında katılımcılar tarafından çözeltiler ve çözünme konularında birer tane olmak üzere iki sıfırdan kavram haritası, kavram yanlışlarının belirlenmesi için birinci veri toplama aracı olarak kullanıldı.



Şekil 1. Sıfırdan kavram haritalarının oluşturulmasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış kavram setleri

İlişki Boşluklu Kavram Haritaları

Uzman incelemesi ile belirlenen kavram listesi kullanılarak araştırmacı tarafından çözeltiler ve çözünme kavramları ana kavram olarak kabul edilen iki farklı kavram haritası hazırlandı. Kavram haritası konusunda çalışmaları bulunan 2 kimya eğitimi alan uzmanı tarafından kontrolleri yapılarak son hâli verilen uzman haritaları oluşturuldu. Bu uzman haritalarına dayalı olarak, haritalardan ilişki ifadeleri çıkarılarak ilişki boşluklu kavram haritaları hazırlandı (Ek2 ve Ek3). Katılımcılara ilişki listesi verilmeden yalnızca ilişki boşluklu haritalar verilerek ilişki ifadelerini kendi cümleleri ile

oluşturmaları istendi. Çalışmada, katılımcılar tarafından tamamlanan bu haritalar, kavram yanlışlarının belirlenmesi için ikinci veri toplama aracı olarak kullanıldı.

Tablo 1. Kavram Haritalarında Kullanılan Kavramlar

“Çözeltilerin Sınıflandırılması” Kavram Haritası Kavramları	“Çözünme” Kavram Haritası Kavramları
Çözelti	Çözünme
Çözünen	Çözünme entalpisi
Çözücü	Endotermik
Derişim	Ekzotermik
Derişik çözelti	Entropi
Seyreltik çözelti	Benzer benzeri çözer
Homojen karışım	Polar molekül
Çözünürlük	Apolar molekül
Doymamış çözelti	İyonik çözünme
Doymuş çözelti	Hidratlaşma
Aşırı doymuş çözelti	Hidratlaşma enerjisi
Fiziksel hâl	İyonik katı
Katı çözelti	Moleküler çözünme
Sıvı çözelti	Erime
Gaz çözelti	Tanecikler arası çekim kuvvetleri
Elektrik iletkenliği	İdeal çözelti
Elektrolit çözelti	İdeal olmayan çözelti
Elektrolit olmayan çözelti	
ÖRNEKLER	ÖRNEKLER
Pirinç	Karbondioksit
Deniz suyu	Şekerli su
Hava	Tuzlu su
Şekerli su	Su
Tuzlu su	Su-buz
	Toluen benzen
	Su-metanol

Çalışmanın Aşamaları

Katılımcıların çözeltiler ve çözünme konusundaki kavram yanlışlarını kavram haritaları ile ortaya çıkarabilmek için katılımcıların kavram haritası hazırlamayı biliyor olması gerekiyordu. Bu nedenle öncelikle katılımcılara kavram haritası oluşturma yöntemleri ile ilgili, çalışmanın yazarlarından biri olan ve kavram haritaları konusunda doktora düzeyinde ders veren bir kimya eğitimi uzmanı tarafından 4 hafta, haftada 2 saat olmak üzere 8 saat süreli eğitim verildi. Bu eğitim, kavram haritasının tanıtılması

ve kavram haritası oluşturma yöntemlerinin açıklandığı teorik kısım (2 saat) ve farklı konularda hem Novak yöntemiyle hem de İndisleme yöntemiyle kavram haritası hazırlamayı içeren uygulama kısmı (6 saat) olmak üzere iki aşamadan oluştu. Moon vd. (2011)'e göre kavram haritası oluşturma becerisi deneyimle geliştirilebilir. Bunu sağlayabilmek için uygulama aşamasında katılımcıların deneyim kazanması adına madde, atom ve periyodik tablo olmak üzere üç farklı kimya konusunda hem Novak yöntemiyle hem de İndisleme yöntemiyle kavram haritaları hazırlamaları istendi. Her aşamada katılımcılar tarafından hazırlanan kavram haritaları teker teker incelenip gelecek hafta bir sonraki uygulamaya başlamadan önce dönütleri verildi. Dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde duruldu. Katılımcıların uygulama esnasında sorduğu sorular teker teker yanıtlandı ve gerektiğinde örnekler üzerinde açıklamalar yapıldı. Bu yolla katılımcıların kavram haritaları oluşturma sürecinde anlamadıkları veya zorlandıkları noktalarda karşılıklı soru cevap şeklinde birebir etkileşim sağlandı. Böylece katılımcıların kavram haritası hazırlama konusundaki deneyimleri arttırıldı.

Kavram haritası eğitiminin ardından katılımcılara önce çözeltiler ve daha sonra çözünme konularındaki kavram listeleri verilerek 2 adet sıfırdan kavram haritası hazırlamaları istendi. Sıfırdan kavram haritası hazırlarken öğrencilerin kavramları boş kâğıda kendilerinin yazması durumunda haritalarını şekilsel olarak beğenmemeleri, kâğıdın bir kısmında kavramların yığılması gibi problemlerle karşılaşılabilirdiği bilinmektedir (Turan-Oluk, 2016). Bu nedenle çalışmada kullanılacak kavramlar bilgisayar programında hazırlanıp öğrenci sayısına göre kesilip küçük lastiklerle gruplandırılıp kavram setleri hazırlandı (Şekil 1). Bu kavram setleri katılımcılar tarafından sıfırdan kavram haritası hazırlamada kullanıldı. Katılımcılar tarafından hazırlanan sıfırdan kavram haritaları tamamlandıktan sonra bu haritalar alınıp, ilişki boşluklu kavram haritaları verilerek katılımcıların bu haritalardaki ilişkileri kendi cümleleri ile tamamlamaları istendi. Katılımcılara önce sıfırdan kavram haritası daha sonra ilişki boşluklu kavram haritası verilerek, katılımcıların ilişki boşluklu kavram haritasından esinlenmelerinin önüne geçildi. Böylece sıfırdan kavram haritalarında

doğrudan katılımcıların zihinsel şemaları ve varsa kavram yanılgıları belirlenmeye çalışıldı.

Tüm haritalar tamamlandıktan sonra katılımcıların %25'ini oluşturan 7 öğretmen adayı ile yaklaşık 5 dakikalık yapılandırılmamış mülakat yapıldı. Çalışmaya katılan katılımcıların tamamına mülakata katılıp katılmayacağı soruldu ve mülakatlara katılmayı yalnızca katılımcıların %25'i kabul etti. Mülakat sırasında katılımcılara öncelikle kavram haritaları teyit ettirildi. Teyit amacıyla, katılımcıların hazırladığı sıfırdan kavram haritası ve doldurduğu ilişki boşluklu kavram haritasında bulunan açık ve anlaşılır olmayan ilişkiler için “Burada ne demek istedin?” sorusu yönetildi ve açıklamaları istendi. Bazı katılımcılarda; kavram haritasında net ifade etmediği için tespit edilemeyen yanılgıların bu açıklamalar sırasında ortaya çıktığı görüldü. Diğer bir ifade ile mülakatlar başlangıçta yalnızca katılımcı teyidi amacıyla planlanmış olmakla birlikte, mülakat sırasında veri toplandığı durumlar da oldu.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcıların hazırladığı çözeltilerin sınıflandırılması ve çözünme konularındaki sıfırdan kavram haritaları ve katılımcılar tarafından doldurulan ilişki boşluklu kavram haritaları incelenerek, haritalarda yer alan tüm ilişkiler bilgisayar programına aktarıldı. Böylece katılımcılar tarafından oluşturulan ilişki ifadeleri ve frekansları ile bir ilişki envanteri oluşturuldu. İlişki envanteri daha önce Ruiz-Primo, Schultz ve Shavelson (2001) tarafından kavram haritalarının puanlanması amacıyla kullanılmış bir tekniktir. Ruiz-Primo ve ekibi çalışmalarında asit-baz konusunda 190 ilişki tespit etmiş ve bu ilişkileri mükemmel (4), iyi (3), zayıf (2) ve dikkate alma (1) olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışmada ise çıkarılan ilişki envanteri incelenerek ilişki ifadelerindeki kavram yanılgıları belirlendi.

Kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla; sıfırdan kavram haritası ve ilişki boşluklu kavram haritası olmak üzere iki farklı kavram haritası türü ve “Çözeltilerin sınıflandırılması” ve “Çözünme” olmak üzere iki konu için toplam 4 tane ilişki envanteri oluşturuldu. “Çözeltilerin sınıflandırılması” konusunda katılımcılar tarafından

oluşturulan sıfırdan kavram haritasında muhtemel 64 tane ilişki kurulduğu ve toplam 169 farklı ilişki ifadesi yazıldığı belirlendi. “Çözeltilerin sınıflandırılması” konusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan ilişki boşluklu kavram haritasında 20 tane ilişki kurulmuştur. Katılımcıların bu ilişki boşluklarını 139 farklı ilişki ifadesi ile tamamladıkları görüldü. “çözünme” konusunda katılımcılar tarafından oluşturulan sıfırdan kavram haritasında 62 ilişki kurulduğu ve bu ilişki çizgileri üzerine toplam 149 farklı ilişki ifadesi yazıldığı tespit edildi. “Çözünme” konusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan ilişki boşluklu kavram haritasında 32 tane ilişki kurulmuştur. Katılımcıların bu ilişki boşluklarını 176 farklı ilişki ifadesi ile tamamladıkları görüldü. 4 ilişki envanteri toplam 633 ilişki ifadesinden oluştu.

Çıkarılan ilişki envanterlerindeki ifadeler önce birinci araştırmacı tarafından “kavram yanılıgısı” ve “doğru ifade” olarak kodlandı. Daha sonra ifadelerin tümü (633 ilişki ifadesi) ikinci araştırmacı tarafından kontrol edildi. Birinci ve ikinci araştırmacılar arasında %90 uyum tespit edildi ve tüm anlaşmazlıklar birlikte incelenerek giderildi. Daha sonra bu 633 ilişki ifadesinin %10’u (63 ifade) rastgele seçildi ve yapılan kodlama üçüncü araştırmacı tarafından kontrol edildi. Araştırmacılar arasında uyumsuzluk tespit edilmedi.

İlişki envanteri incelenerek ilişki ifadelerinde kavram yanılıgıları tespit edildi. Ayrıca katılımcılarla yürütülen mülakatlar ile kavram haritasındaki açık olmayan ifadelerde kavram yanılıgısı olup olmadığı belirlendi.

Tespit edilen kavram yanılıgısı ifadeleri için belirlenen frekanslar ve katılımcı sayısı dikkate alınarak “yüzde” değerleri hesaplandı. Örneğin “çözeltilerin sınıflandırılması” kavram haritasında 8 defa karşılaşılan bir yanılıgı için yüzde değeri; $(8/24)*100=\%33$ olarak hesaplandı. Çalışmanın bulguları yüzde değerlerini de içerecek şekilde sunuldu.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda olgu veya olayların ayrıntılı betimlenmesi amaçlandığından genellemeden ziyade olayın çerçevesinde değerlendirme söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmada amaç, nicel araştırmanın aksine doğrudan genelleme

değildir. Nitel araştırmada olayın durum ve katılımcılar ayrıntılı bir şekilde betimlenmelidir ki, diğer araştırmacılar sonuçları kendi durumlarına nasıl uygulayabileceklerine karar verebilsinler (Bogdan ve Biklen, 1992). Nitel çalışmalarında geçerliği sağlamak için ayrıntılı veri çeşitilmesi, uzman görüşü, katılımcı teyidinin yanı sıra uzun süreli etkileşim stratejileri kullanılmaktadır (Ary vd., 2010). Uzmanlar tarafından yapılan kontrollerin tutarlığı ve güvenilirliği artırdığı bilinmektedir. Bu çalışmada iki farklı kavram haritası yöntemi ve ilaveten yarı yapılandırılmış mülakat kullanılarak veri çeşitilmesi sağlandı. İlişki envanterinin çıkarılması katılımcıların oluşturdukları ilişki ifadelerinin analizinde güvenilirliği arttırmak için kullanıldı. Ayrıca ilişki envanterinin analizinde değerlendirmeciler arası tutarlık puanı hesaplanarak verilerin güvenilirliği arttırıldı.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmanın, hazırlık, veri toplama araçlarının hazırlanması, katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulguların yorumlanması olmak üzere tüm aşamalarında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen bilimsel etik, ilke ve kurallara uyulmuştur. Katılımcılar çalışmaya tamamen gönüllülük esasına göre katılmış, çalışmanın herhangi bir anında çalışmadan ayrılacakları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Çalışma süresince katılımcılardan toplanan yazılı dokümanlarda (kavram haritaları) katılımcı isimleri yerine, kendi belirledikleri 4 basamaklı bir sayıdan oluşan kod kullanılmıştır. Böylelikle araştırmacı dışında kimsenin isimler hakkında bilgisi bulunmamasında etik kurallara uygunluk gözetilmiştir.

BULGULAR

Çalışma Sonunda Tespit Edilen Kavram Yanılgıları

Tablo 2’de çalışma sonucunda tespit edilen kavram yanılgıları, tespit edilme şekli ve kavram yanılgısının yüzdesi bulguları yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışmada Bulunan Kavram Yanılgıları Gruplanması

Kavram Yanılgısı	Katılımcı İfadesi Örnekleri	Tespit Edilme Şekli	Yüzde
Çözünme ve erime kavramlarının birbirine karıştırılması/ birbirini yerine kullanılması	Çözünmede erime olayı görülür. Erimeye iyonik çözünme gözlenir.	Çözünme Sıfırdan Kavram Haritası	%54
	Çözünmede erime madde içerisinde dağılma ile oluşabilir. Çözünme erimenin katıdan sıvıya geçiştir. Çözünme erimeyle gerçekleşir. Çözünme erimedir. Erime maddenin çözücü içinde çözünmesidir. Erimeye şekerli su örnektir. Erimeye tuzlu su örnektir.	Çözünme İlişki Boşluklu Kavram Haritası	
Çözelti türleri ve örneklerini ilişkilendirememe	Erime olayı çözünmeyle benzerdir, eriyip madde kaybolur.	Mülakat (ÖA 31)	%46
	Tuzlu su derişik çözeltiliye örnektir. Deniz suyu derişik çözeltiliye örnektir. Hava seyreltik çözeltiliye örnektir. Deniz suyu seyreltik çözeltiliye örnektir. Tuzlu su aşırı doymuş çözeltiliye örnektir. Şekerli su aşırı doymuş çözeltiliye örnektir. Deniz suyu elektrolit olmayan çözeltiliye örnektir. Deniz suyu aşırı doymuş çözeltiliye örnektir.	Çözelti Sınıflandırması Sıfırdan Kavram Haritası	
Çözelti- homojen karışım kavramlarını bilmeme	Çözelti, çözünen ve çözücü miktarı eşitse homojen karışım oluşturur.	Çözelti Sınıflandırması İlişki Boşluklu Kavram Haritası	%17
Çözelti türlerinin birbiri ve derişim kavramı ile ilişkilerini kuramama	Derişik çözeltili doymuş çözeltilidir. Seyreltik çözeltili doymamış çözeltilidir.	Çözelti Sınıflandırması Sıfırdan Kavram Haritası	%13

Çözünürlük kavramını çözücü miktarı ile ilişkilendirme	Çözünürlük çözücü miktarına bağlıdır.	Çözelti Sınıflandırması Sıfırdan Kavram Haritası	%4
--	--	---	----

Katılımcıların yarısının çözünme ve erime kavramlarını birbirine karıştırdıkları ve birbiri yerine kullandıkları görüldü (%54). Bazı katılımcıların erime kavramına örnek verirken “şekerli su, tuzlu su ve su-buz” kavramlarının her üçünü de kullandıkları; diğer bir ifadeyle bu üç örnekte de erime olduğunu düşündükleri belirlendi (%18).

Çözelti türleri ve örneklerini ilişkilendirmede ilgili katılımcıların büyük bir kısmında kavram yanlışlığı olduğu tespit edildi (%46). Katılımcıların “derişik çözelti”, “seyreltik çözelti” ve “doymuş çözelti”, “aşırı doymuş çözelti” kavramlarına verdikleri örnekler incelendiğinde, katılımcıların bu kavramları tam olarak bilmedikleri ve bu kavramlarla ilgili birçok yanlışlığa sahip oldukları görüldü.

Kavram Haritası Türünün Kavram Yanılgılarını Belirlemeye Etkisi

Çözünme ve erime kavramları arasında katılımcıların büyük oranda kavram yanlışlığına sahip olduğu tespit edilmişti. Bu yanlışlıkların hangi yolla tespit edildiği derinlemesine incelendiğinde aşağıdaki tablo elde edildi.

Katılımcılar sıfırdan kavram haritası oluşturduklarında çözünme ve erime kavramları arasında %82 oranında ilişki kurmamayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu nedendir ki sadece bu kavram haritası bulgularını dikkate alarak bu %82’lik grupta çözünme ve erime kavramları hakkında bir kavram yanlışlığı olup olmadığı söylemek mümkün değildir. Bu kavram haritası türü ile tespit edilen kavram yanlışlığı oranı ise %7’dir. İlişki boşluklu kavram haritasında ise katılımcıların %21’inin ilişki ifadesini boş bıraktığı ve katılımcıların %61’inde kavram yanlışlığı olduğu tespit edildi.

İki kavram haritası türünü de aynı katılımcıların hazırladıkları dikkate alındığında ilişki boşluklu kavram haritasının kavram yanlışlıklarını ortaya çıkarma açısından daha başarılı olduğu söylenebilir (Tablo 3).

Çözelti ve homojen karışım kavramları, çözünme konusundaki temel kavramlar olmaları nedeniyle önemlidir. Bu kavramlar arasındaki ilişki ifadeleri incelendiğinde de kavram haritası oluşturma türüne göre önemli farklılıklar olduğu belirlendi.

Katılımcıların sıfırdan oluşturdukları kavram haritasında bu iki kavram arasında ilişki kurmadığı (%63), kalan % 37'sinin ise doğru bir ilişki kurduğu görüldü. Aynı iki kavram için ilişki boşluklu haritalar incelendiğinde ise bu oranların %13 boş, %71 doğru ve %17 kavram yanılığı şeklinde olduğu belirlendi. Sıfırdan kavram haritasında katılımcılar, bu iki kavram arasında ilişki kurmaya yönlendirilmediği için aslında burada bir yanılığı olup olmadığı belirlenemedi.

Tablo 3. Çözünme ve Erime Kavramlarının Farklı Kavram Haritası Oluşturma Yöntemiyle Ortaya Çıkarılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Kavram Haritası türü	Kod	Yüzde
Sıfırdan kavram haritası	Boş	%82
	Doğru ifade	%11
	Kavram yanılığı	%7
İlişki boşluklu kavram haritası	Boş	%21
	Doğru ifade	%18
	Kavram yanılığı	%61

Bununla birlikte beklenmeyen kavram yanılıklarının tespitinde ise sıfırdan kavram haritası yöntemi daha etkili görünmektedir. Örneğin çözümler türleri ve örneklerin yanlış ilişkilendirilmesi, çözümler türlerinin birbiri ve derişim kavramı ile ilişkilerini kuramama ve çözünürlük kavramını çözümler miktarı ile ilişkilendirme gibi yanılıklar ancak sıfırdan kavram haritası ile ortaya çıkarılabildiği görüldü (Tablo 2).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışma sonucunda; katılımcılarda sık karşılaşılan kavram yanılgısının “çözünme ve erime kavramlarının birbirine karıştırılması” olduğu tespit edildi (%54). Bu yanılgıya sahip öğrencilerin çözünme ve erime kavramlarını aynı anlamda kullandığı ve çözünmeyi “dağılma”, “kaybolma” gibi kavramlarla açıkladıkları belirlendi. Bu yanılgı; alanyazında da sıklıkla karşılaşılan bir yanılgıdır (Akgün, Gönen ve Yılmaz, 2005; Akgün ve Aydın, 2009; Akkuş ve Tüzün: 2014; Boz ve Belge-Can, 2020; Çalık, 2003; Çalık ve Ayas, 2002; Çalık, Ayas ve Ünal, 2006; Demirbaş vd. 2011; Ebenezer, 2001; Ebenezer ve Gaskell, 1995; Ebenezer ve Erickson, 1996; Goodwin, 2002; Kabapınar, 2001; Karaer 2007; Malkoc, 2017; Şen ve Yılmaz, 2012). Öğrenciler, “çözünme” kavramının bilimsel anlamını öğrenmeden önce, günlük hayatta birçok farklı bağlamda bu kavramla karşılaşmaktadır ve bu durum kavramın bilimsel anlamında kavram yanılgılarının oluşmasına sebep olabilmektedir (Vandersee, 2017). Özellikle günlük hayatta çözünme ve erime kavramlarının sıklıkla birbiri yerine kullanılması nedeniyle bu yanılgının süregeldiği; öğretmenlerin ve araştırmacıların bu yanılgıyı gidermek adına yaptığı birçok çalışmaya rağmen mevcudiyetini koruduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında katılımcılarda büyük oranda olduğu tespit edilen diğer bir yanılgı da “çözelti türleri ve örneklerini ilişkilendirememe”dir (%46). Bu yanılgıda katılımcıların, çözelti türlerini yanlış örneklerle ilişkilendirdikleri ve/veya yanlış örnekler vererek çözelti türlerini açıklamaya çalıştıkları belirlendi. Sağır, Tekin ve Karamustafaoğlu (2012) tarafından 193 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada da çözelti türleri ve örneklerinin ilişkilendirilmesinin istendiği soruda başarı oranının %15 gibi oldukça düşük bir oran olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucu ve alanyazındaki sonuçlar düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının çözelti türlerini kavramsal olarak bilseler bile, bunlara günlük hayattan örnekler vermekte zorladıkları söylenebilir.

Çalışmada karşılaşılan yanılgılardan biri de “Çözelti-homojen karışım kavramlarını bilmeme” yanılgısıdır. Bu yanılgıya sahip katılımcıların bir çözeltinin homojen karışım olabilmesi için çözücü ve çözünen miktarlarının eşit olması gerektiğini düşündükleri

belirlendi. Çözelti, taneciklerin büyüklüğü 0.2 ile 2.0 nm arasında değişen homojen karışımlardır (Myers, 2003). Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenleri ile yürütülen bir çalışmada da, katılımcıların büyük çoğunluğunun karışımın çözelti olması için gereken homojenlik şartını çizimlerinde gösteremedikleri belirlendi (Sağır vd., 2012). Benzer şekilde Tekin, Kolomuç ve Ayas, (2004) yürüttükleri çalışma sonucunda, çözeltilerin homojen karışım olduğu bilgisinin bazı katılımcılar tarafından yeterince anlaşılmadığını tespit etmişlerdir. Demirbaş ve diğ. (2011) ise çalışmalarında katılımcıların “çözeltiler heterojen karışım oluşturabilir” ve “bütün çözeltiler homojen değildir” ifadeleri ile bu yanılgıya sahip olduğunu tespit etmiştir.

“Çözelti türlerinin birbiri ve derişim kavramı ile ilişkilerini kuramama” yanılgısı da çalışmada göz ardı edilemeyecek düzeyde ortaya çıkan bir yanılgıdır (%13). Bu yanılgıya sahip katılımcılar, çözelti içindeki madde miktarına ve sıcaklığa bağlı olarak belirlenen; doymuş, doymamış, aşırı doymuş kavramları ile yalnızca iki çözeltinin birbirlerine göre durumlarını kıyaslamak için kullanılan derişik-seyreltik kavramlarını birbirine karıştırmaktadır. Bu yanılgı alanyazında da yine öğretmen adaylarında sıklıkla karşımıza çıkan bir yanılgıdır (Özden, 2009; Pınarbaşı ve Canpolat, 2003; Pınarbaşı, Canpolat, Bayrakçeken ve Geban, 2006).

Kavram haritaları olarak sıfırdan kavram haritası ve ilişki boşluklu kavram haritası yönlendirme dereceleri birbirinden farklıdır (Ruiz-Primo ve Shavelson, 1996). Sıfırdan kavram haritaları, katılımcıların kendi zihinsel modellerini ortaya koymalarına fırsat sunduğundan (Turan-Oluk, 2016; Turan-Oluk ve Ekmekçi, 2019) öğretmen adaylarına has özgün bir veri çeşitliliği sunmaktadır. Bu nedenledir ki, özgünlüğü yüksek ve yönlendirme etkisi minimum olan sıfırdan kavram haritasının, öğretmen adaylarının sınırlandırılmadan bilgisini ifade etme şekline katkı sağladığı bilinmelidir (Turan-Oluk, 2016). Çünkü bu tür kavram haritaları bize katılımcıların genel bilgi yapıları hakkında fikir verir ve onların bilgisindeki belirli boşlukları tespit etmemize izin verir (Burrows ve Mooring, 2015). Ancak sıfırdan kavram haritasında katılımcılar; hangi kavramlar arasında ilişki kuracakları konusunda tamamen serbest olduklarından, ilişki kurmadıkları kavramlar için zihinlerinde bir kavram yanılgısı olup olmadığını

belirlemek mümkün değildir. Diğer bir ifadeyle, kavram yanlışlarını belirlemek için sıfırdan kavram haritalarını tek başına veri toplama aracı olarak kullanmak, geçerli bilgi elde etmek açısından yetersiz kalacaktır.

İlişki boşluklu kavram haritaları ise yönlendirme derecesi yüksek olan bir yöntem olduğundan (Ruiz-Primo ve Shavelson, 1996); burada öğretmen adaylarının verilen kavram haritasındaki ilişkileri nasıl anlamlandırdığı ve oluşturduğu sorgulanmaktadır. Bu nedenle İlişki boşluklu kavram haritaları ile alanyazında sıklıkla karşılaşılan yanlışlar dikkate alınarak uzman kavram haritası hazırlanıp, katılımcılarda bu yanlışların olup olmadığı ortaya çıkarılabilir. Bu çalışma sonucuna göre de ilişki boşluklu kavram haritaları katılımcıların kavram yanlışlarını belirleme konusunda oldukça iyi çalışmaktadır. Ancak çalışma sonuçlarına göre; bu haritalama türü de beklenmeyen ya da tahmin edilmeyen yanlışları tespit etme konusunda eksik kalmıştır.

Bunun yanı sıra kavram haritalarında boş bırakılan ilişki ifadeleri ve kısa kelimeler veya eklerle geçirilen ilişki ifadeleri de irdelenmelidir. İlişkili kavramlar arasındaki ilişki cümlecığının yazılmaması katılımcının ilişki kurulan kavramlar arasında ilişkiye hâkim olmadığını ve/veya bu iki kavram arasındaki ilişkiyi bilmediğini göstermektedir. Çalışmada, kavram haritalarında, özellikle ilişki boşluklu kavram haritalarında sıkça ‘dır, dir, görüldü, denir’ gibi kısa cümlelerle karşılaşıldı. Bu ilişki boşlukları aslında birer kavram yanlışlığı olarak değerlendirilmese de, bu kavramlar arasında açıklayıcı ilişki ifadeleri kurulamaması, katılımcıların yine bu kavramlar hakkındaki bilgisinin tam olmadığını düşündürmektedir.

Öneriler

Çalışma sonucunda katılımcılar formasyon sertifika programına kayıtlı kimya öğretmen adayları ve bazıları hâlihazırda görev yapan kimya öğretmenleri olmalarına rağmen, çözümler ve çözünürlük konularında bir çok yanlışlığa sahip oldukları belirlendi. Çözünme ve erime kavramlarının birbirine karıştırılması kavram yanlışlığının bu seviyede bile hâlen karşımıza çıkıyor olması da ayrıca şaşırtıcıdır. Bununla birlikte kavram yanlışlarının belirlenmesi amacıyla kavram haritalarının etkili bir şekilde

kullanılabileceği tespit edilmiş olup, ancak veri toplama aracı olarak tek başına kavram haritasının kullanılması önerilmemektedir. Kavram haritaları kişinin zihinsel yapısını ortaya çıkarma açısından oldukça etkili olmakla birlikte, kavram haritası oluşturma yönteminin doğasından dolayı, kavram yanlışlarının tespiti için tek başına eksik kalabilmektedir. Kavram yanlışlarının tespitinde; sıfırdan kavram haritası ve ilişki boşluklu kavram haritası gibi farklı kavram haritası oluşturma yöntemlerinin birlikte kullanılması veya kavram haritası ile elde edilen bulguların derinlemesine görüşmelerle desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adadan, E. & Savasci, F. (2012). An analysis of 16-17 year-old students' understanding of solution chemistry concepts using a two-tier diagnostic instrument. *International Journal of Science Education*, 34(4), 513-544.
- Akgün, A. (2009). The relation between science student teachers' misconceptions about solution, dissolution, diffusion and their attitudes toward science with their achievement. *Egitim ve Bilim*, 34(154), 26.
- Akgün, A., Gönen, S., & Yılmaz, A. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının karışımların yapısı ve iletkenliği konusunda kavram yanlışları, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-8.
- Akgün, A., & Aydın, M. (2009). Erime ve çözünme konusundaki kavram yanlışlarının ve bilgi eksiklerinin giderilmesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmalarının kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 190- 201.
- Arıklı, G., & Kalın, B. (2010). Çözeltiler konusunda üniversite öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 177-206.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Walker, D.(2010). *Introduction to research in education*. (8th Edition). Wadsworth: Cengage Learning.
- Atkins, P., & Jones, L. (1997). *Temel kimya: Moleküller, maddeler ve değişimler* (E. Kılıç, F. Köseoğlu & H. Yılmaz, Çev.). Ankara: Bilim.
- Ayas, A. (2005). *Kavram öğrenimi, fen ve teknoloji eğitimi*. Çepni, L. (Editör). Ankara: Pegem.
- Balım, A. G. & Ormancı, Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “maddenin tanecikli yapısı” ünitesine yönelik anlama düzeylerinin çizim yoluyla belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 255-265.
- Barke, H. D., Hazari, A., & Yitbarek, S. (2008). Misconceptions in chemistry: Addressing perceptions in chemical education. Springer Science & Business Media.
- Bilgin, A. K., Nas, S. E., & Akbulut, H. İ. (2014). Öğretmen adaylarının çözünürlük konusuna yönelik alternatif kavramlarının belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 371-392.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Bong, A. Y. L., & Lee, T. T. (2016). Form four students' misconceptions in electrolysis of molten compounds and aqueous solutions. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 17(1).
- Boz, Y., & Belge-Can, H. (2020). Do pre-service chemistry teachers' collective pedagogical content knowledge regarding solubility concepts enhance after participating in a microteaching lesson study?. *Science Education International*, 31(1), 29-40.
- Burrows, N. L., & Mooring, S. R. (2015). Using concept mapping to uncover students' knowledge structures of chemical bonding concepts. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(1), 53-66.
- Coştu, B., Ayas, A., Açıkkar, E., & Çalık, M. (2007). Çözünürlük konusu ile ilgili kavramlar ne düzeyde anlaşılıyor?. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 13-28.
- Çalık, M. (2003). *Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin çözeltilerle ilgili kavramları anlama seviyelerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çalık, M., & Ayaş, A. (2002). Öğrencilerin bazı kimya kavramlarını anlama seviyelerinin karşılaştırılması. 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumunda sunulan bildiri. İstanbul.
- Çalık, M., Ayas, A., & Ünal, S. (2006). Çözünme kavramıyla ilgili öğrenci kavramlarının tespiti: Bir yaşlar arası karşılaştırma çalışması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 309-322.
- Çalık, M., Ayas, A., & Ebenezer, J. V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29-50.
- Çıldır, I. & A. İ. Şen, (2006). Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının kavram haritalarıyla belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 92-101.
- Demirbaş, M., Tanrıverdi, G., Altınışık, D., & Şahintürk, Y. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 52-69.
- Devetak, I., Vogrinc, J., & Glažar, S. A. (2009). Assessing 16-year-old students' understanding of aqueous solution at submicroscopic level. *Research in Science Education*, 39(2), 157-179.
- Djanette, B., & Fouad, C. (2014). Determination of university students' misconceptions about light using concept maps. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152(1), 582-589.

- Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5(1), 61-84.
- Dykstra Jr, D. I., Boyle, C. F., & Monarch, I. A. (1992). Studying conceptual change in learning physics. *Science Education*, 76(6), 615-652.
- Ebenezer, J. V. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students' conceptions: Animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, 10(1), 73-92.
- Ebenezer, J. V., & Erickson, G. L. (1996). Chemistry students' conceptions of solubility: A phenomenography. *Science Education*, 80(2), 181-201.
- Ebenezer, J.V. & Fraser, M.D. (2001), First year chemical engineering students' conception of energy in solution processes: Phenomenographic categories for common knowledge construction, *Science Education*, 85, 509-535.
- Ebenezer, J. V., & Gaskell, P. J. (1995). Relational conceptual change in solution chemistry. *Science Education*, 79(1), 1-17.
- Edwards, J., & Fraser, K. (1983). Concept maps as reflectors of conceptual understanding. *Research in Science Education*, 13(1), 19-26.
- Fensham, P. & Fensham, N. (1987). Description and frameworks of solutions and reactions in solutions. *Research in Science Education*, 17, 139-148.
- Gilbert, J. K., & Swift, D. J. (1985). Towards a Lakatosian analysis of the Piagetian and alternative conceptions research programs. *Science Education*, 69(5), 681-96.
- Goh, N. K., & Chia, L. S. (1986). A practical way to diagnose pupils' misconceptions in science. *Teaching and Learning*, 6(2), 66-72.
- Goodwin, A. (2002). Is salt melting when it dissolves in water?. *Journal of Chemical Education*, 79(3), 393-396. <https://doi.org/10.1021/ed079p393>
- Griffiths, A. K., & Preston, K. R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.
- Halim, A., Elmi, Elisa, Wahyuni, A., Ngadimin, Musdar, & Balqis, N. N. (2020, April). Development of concept maps diagnostic test for identification of students' misconceptions. In AIP Conference Proceedings (Vol. 2215, No. 1, p. 050003). AIP Publishing LLC.
- Heller, P. M., & Finley, F. N. (1992). Variable uses of alternative conceptions: A case study in current electricity. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(3), 259-275.
- Helm, H. (1980). Alternative conceptions in physics amongst south african students. *Physics Education*, 15, 92-105.


- Hewson, P.W., & Hewson, M. G. (1989). Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science. *Journal of Education for Teaching*, 15(3), 191-209.
- Hinton, M. E., & Nakhleh, M. B. (1999). Students' microscopic, macroscopic, and symbolic representations of chemical reactions. *The Chemical Educator*, 4(5), 158-167.
- Izzati, S., & Rochmah, N. (2020). Analysis of Students' Comprehension and Misconception towards the Topic of Salt Solubility. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, 6(1), 152-165.
- Jusniar, M., Budiasih, E., Effendi, M., & Sutrisno, M. (2019, April). The misconception of stoichiometry and its impact on the chemical equilibrium. In 1st International Conference on Advanced Multidisciplinary Research (ICAMR 2018). Atlantis Press.
- Kabapınar, F. (2001). Ortaöğretim öğrencilerinin çözünürlük kavramına ilişkin yanlışlarını belirleyen düşünce birimleri. Yeni Bin yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu İstanbul.
- Kadayıfçı, H., Akkuş, H., & Atasoy, B. (2000). Yanlış kavramları belirlemede kullanılan yöntemler ve iki basamaklı çoktan seçmeli testler. XIV. Ulusal Kimya Kongresi, Diyarbakır.
- Kaptan, F. (1999) *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Karaer, H. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının madde konusundaki bazı kavramların anlaşılma düzeyleri ile kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 199- 210
- Karaer, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Çözelti Derişimlerindeki Bazı Kavram Yanlışlarının Belirlenmesi ve Anlama Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 3(2), 87-104.
- Kariper, A. I. (2017). Misconceptions about between physical and chemical changing of matters of primary school students. *European Journal of Physics Education*, 5(2), 1-5.
- Kolomuç, A., & Tekin, S. (2011). Chemistry teachers' misconceptions concerning concept of chemical reaction rate. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 3(2), 84-101.
- Lawson, A. E., & Thompson, L. D. (1988). Formal reasoning ability and misconceptions concerning genetics and natural selection. *Journal of Research in Science teaching*, 25(9), 733-746.
- Malkoc, U. (2017). Students understanding of salt dissolution: visualizing animation in the chemistry classroom. Texas Christian University dissertation.
- McMillan. J. H. (2000). *Educational research fundamentals for the consumer*. USA: Longman

- Milenković, D. D., Hrin, T. N., Segedinac, M. D., & Horvat, S. (2016). Development of a three-tier test as a valid diagnostic tool for identification of misconceptions related to carbohydrates. *Journal of Chemical Education*, 93(9), 1514-1520.
- Moon, B., Hoffman, R. R., Novak, J., & Canas, A. (Eds.). (2011). *Applied concept mapping: Capturing, analyzing, and organizing knowledge*. USA: CRC Press.
- Myers, R. (2003). *The basics of chemistry*. Greenwood Publishing Group.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-196.
- Northfield, J., & Gunstone, R. (1983). Research on alternative frameworks: Implications for science teacher education. *Research in science education*, 13(1), 185-191.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating and using knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct them. Florida Institute for Human and Machine Cognition, IHMC CmapTools Rev, 01-2008.
- Novak, J.D. (1977). An alternative to Piagetian psychology for science and mathematics education. *Science Education*, 61(4), 453-477.
- Osborne, R. J., Bell, B. F., & Gilbert, J. K. (1983). Science teaching and children's views of the world. *European Journal of Science Education*, 5(1), 1-14.
- Önder, İ. (2017). The effect of conceptual change texts supplemented instruction on students' achievement in electrochemistry. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 969-975.
- Özden, M. (2009). Prospective science teachers' conceptions of the solution chemistry. *Journal of Baltic Science Education*, 8(2).
- Özmen, H. (2008). Determination of students' alternative conceptions about chemical equilibrium: a review of research and the case of Turkey. *Chemistry Education Research and Practice*, 9(3), 225-233.
- Petrucci, R.H., Herring, F.G., Madura, J.D. ve Bissonnette, C. (2015). *Genel kimyallikeler ve modern uygulamalar*. (Onuncu baskıdan çeviri). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Pınarbaşı, T., & Canpolat, N. (2003). Students' understanding of solution chemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 80(11), 1328.
- Pınarbaşı, T., Canpolat, N., Bayrakçeken, S., & Geban, Ö. (2006). An investigation of effectiveness of conceptual change text-oriented instruction on students'


- understanding of solution concepts. *Research in Science Education*, 36(4), 313-335.
- Plummer, K. J. (2008). Analysis of the psychometric properties of two different concept-map assessment tasks. (Doctoral dissertation). Brigham Young University, Provo UT.
- Ruiz-Primo, M. A., & Shavelson, R. J. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in science assessment tasks. (Doctoral dissertation) Brigham Young University, Provo UT.
- Ruiz-Primo, M. A., Schultz, S. E., Li, M., & Shavelson, R. J. (2001). Comparison of the reliability and validity of scores from two concept-mapping techniques. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2) 260-278.
- Sağır, Ş. U., Tekin, S., & Karamustafaoğlu, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı kimya kavramlarını anlama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 112-135.
- Schau, C., Mattern, N., Weber, R. W., Minnick, K., & Witt, C. (1997). Use of fill-in concept maps to assess middle school students' connected understanding of science. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408200.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schau, C., Mattern, N., Zeilik, M., Teague, K. W., & Weber, R. J. (2001). Select-and-fill-in concept map scores as a measure of students' connected understanding of science. *Educational and Psychological Measurement*, 61(1), 136-158.
- Seçken, N. (2010). Identifying Student's Misconceptions about SALT. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 234-245.
- Şen, S., & Yılmaz, A. (2012). Erime ve çözünmeyle ilgili kavram yanlışlarının ontoloji temelinde incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 54-72.
- Tekin, S., Kolomuç, A., & Ayas, A. P. (2004). Kavramsal Değişim Metinlerini Kullanarak Çözünürlük Kavramını Daha Etkili Öğretebilir miyim?. *Journal of Turkish Science Education*, 1(2), 85-102.
- Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, 10(2), 159-169.
- Turan-Oluk, N. & Ekmekci, G. (2016). A different approach to preparing Novakian concept maps: The indexing method. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 2111-2140. doi: 10.12738/estp.2016.6.0411
- Turan-Oluk, N. (2016). *Kimya eğitiminde farklı kavram haritası oluşturma yöntemlerinin karşılaştırılması*. (Doktora tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Ankara.

- Turan-Oluk, N., & Ekmekci, G. (2019). Farklı kavram haritası oluşturma yöntemlerinin karşılaştırılması: Kimya öğretmen adayları görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1163-1177.
- Üce, M., & Ceyhan, İ. (2019). Misconception in Chemistry Education and Practices to Eliminate Them: Literature Analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3), 202-208.
- Vandersee, M. J. (2017). A qualitative comparison of general chemistry and advanced placement chemistry students' misconceptions regarding solution chemistry. (Master Thesis) University of Northern Iowa.
- Vrabec, M., & Prokša, M. (2016). Identifying misconceptions related to chemical bonding concepts in the Slovak school system using the bonding representations inventory as a diagnostic tool. *Journal of Chemical Education*, 93(8), 1364-1370.
- White R., Gunstone, R. (1992). *Probing Understanding*. London: The Falmer Press.
- Yalçın-Çelik, A., Turan-Oluk, N., Üner, S., Ulutaş, B., & Akkuş, H. (2017). Kimya öğretmen adaylarının asitlik kavramı ile ilgili anlamalarının çizimlerle değerlendirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(1), 103-124.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7.baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık
- Zoller, U. (1990). Students' misunderstandings and misconceptions in college freshman chemistry (General and Organic). *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 1053-1065.

ORCID

Leyla Özlem BULUT  <https://orcid.org/0000-0001-8334-8253>

Nurcan TURAN-OLUK  <https://orcid.org/0000-0002-5430-4507>

Güler EKMEKÇİ  <https://orcid.org/0000-0001-8158-1545>

SUMMARY

One of the most important obstacles to meaningful learning is the misconceptions found in individuals. Misconceptions are the assumptions that the individual creates by structuring his/her knowledge that is incompatible with scientific reality with his/her prior knowledge (Nakhleh, 1992). It is not possible to reveal misconceptions with traditional education (Hewson, & Hewson, 1989). Students' misconceptions can only be revealed by examining their cognitive structures. One of the tools commonly used in educational research to examine and reveal the cognitive structure is concept maps. (Çıldır & Şen; 2006; Edwards & Fraser, 1983). The aim of this study is to identify the misconceptions about solutions and dissolution with the concept maps method and to reveal the effectiveness of concept maps in determining the misconceptions.

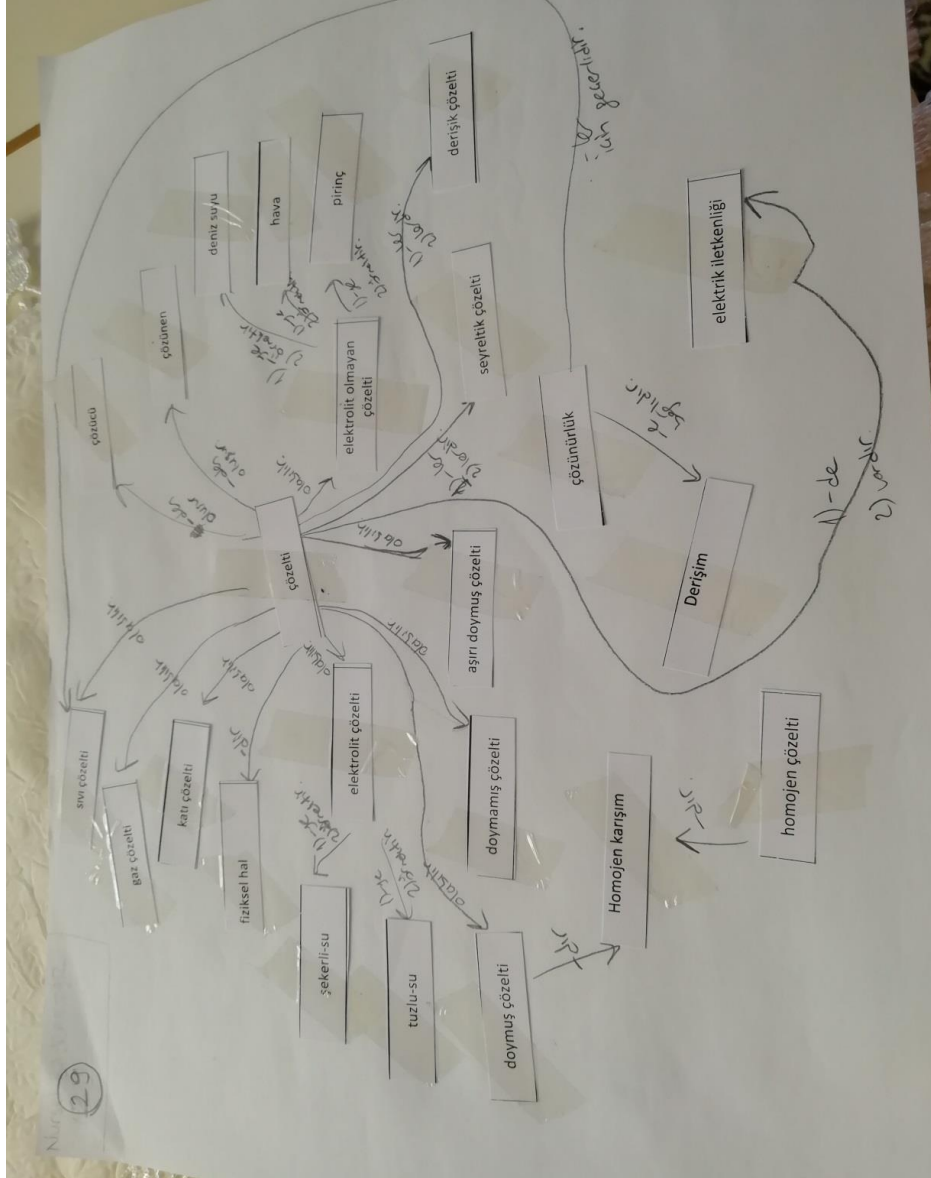
The study is a case study that was conducted with a qualitative approach. The sample of the study consists of 28 chemistry teacher candidates enrolled in the pedagogical formation certificate program at a State University. In the study, to reveal the misconceptions of the participants about solutions and dissolution, the concept map from scratch, fill in the line concept map and unstructured interviews were used as data collection tools. In the concept map from scratch application, participants were given only a list of concepts and were asked to prepare a concept map from scratch in order to reveal their own mental schemas with these concepts. Participants used Indexing method (Turan-Oluk & Ekmekci, 2016) and Novak method (Novak & Gowin, 1984) while preparing their concept maps. For the fill in the line concept map, expert concept maps were created using the concepts determined in solution and resolution, and all the relation statements of the expert maps were erased and rearranged to create a "Fill in the lines" form where the statements are to be created by the participants themselves.

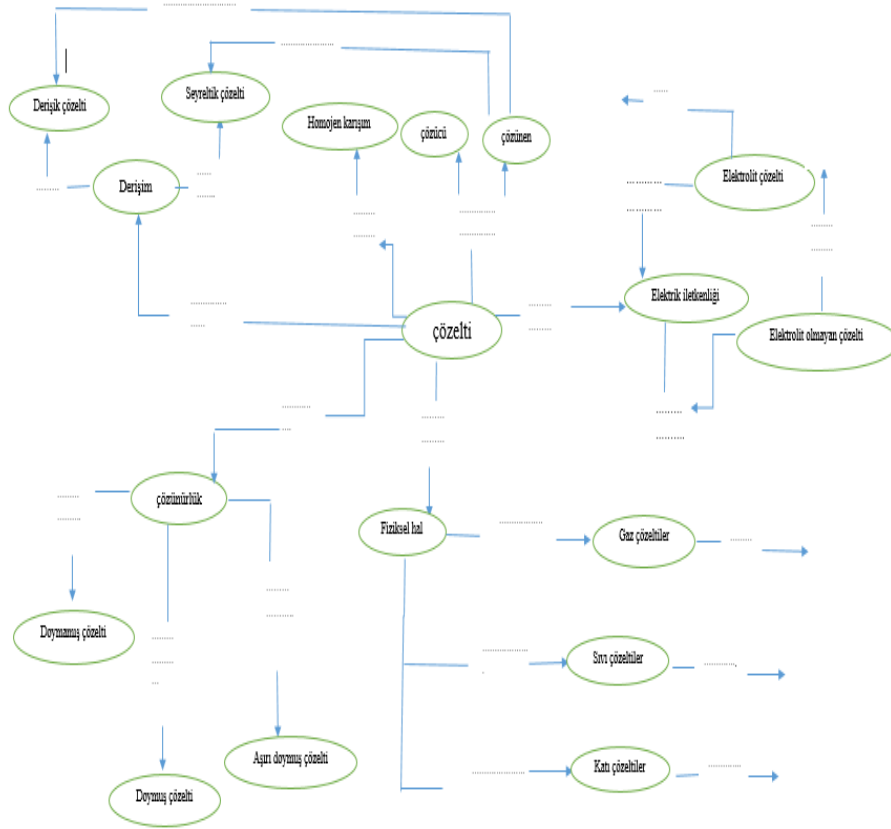
During the data analysis, a "relationship inventory" was created by examining all the relation statements that the participants created both in the concept map from scratch and in the fill in the line concept map. Misconceptions in relational statements were determined by examining the relationship inventory. "Percentage" values were calculated by considering the determined frequencies and the maximum number of relationships for the detected misconception statements. The findings of the study are presented including the percentage values.

As a result of the analysis of the available data, 82% empty, 11% correct expression and 7% misconception were encountered in the Zero concept maps on solution and dissolution issues. In the concept maps with relationship gaps obtained by extracting relationships in expert concept maps prepared by researcher I on solution and dissolution, 21% empty, 18% correct expression and 61% misconceptions were encountered.

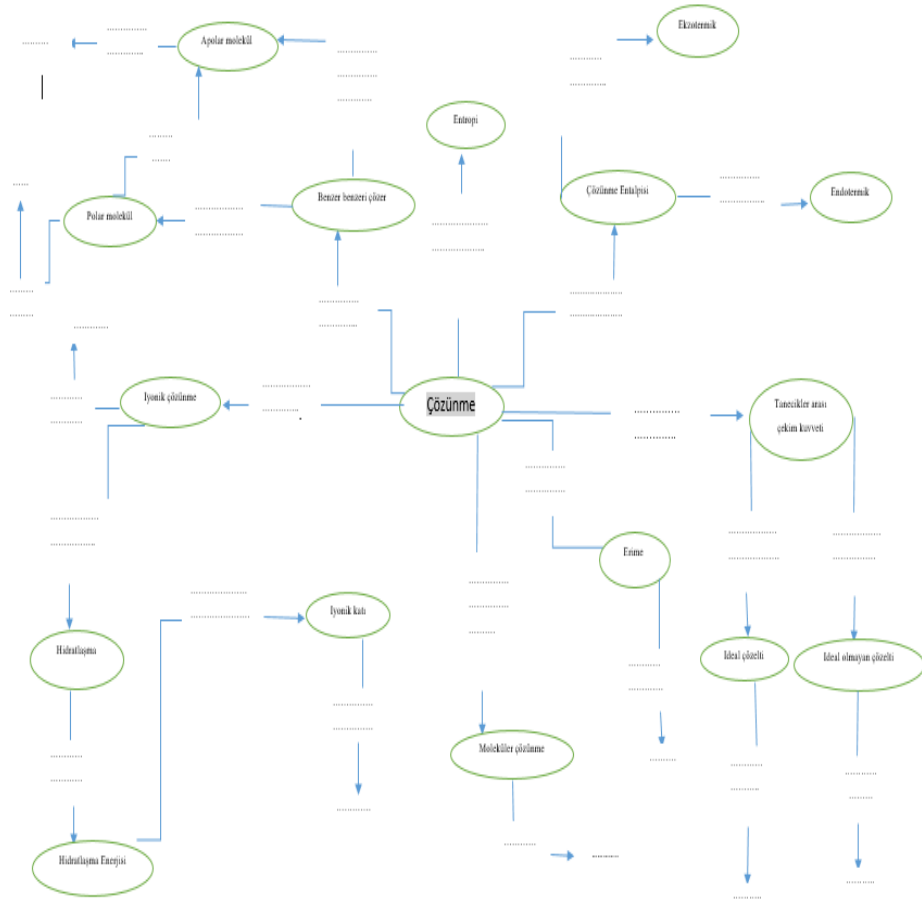
Misconceptions about the solution and dissolution found in the field summer are still present in the participants. Concept maps are both a measurement tool and an effective way to detect misconceptions. In this way, it was found that most of the inconsistencies encountered during meaningful learning were based on misconceptions.

Ek 1. Bir katılımcı tarafından oluşturulmuş sıfırdan kavram haritası



Ek2. Çözelti sınıflandırılması ilişki boşluklu kavram haritası

Ek 3. Çözünme konusu ilişki boşluklu kavram haritası



Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerini Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *

A Scale for Assessing Classroom Measurement and Evaluation Activities: A Validity and Reliability Study

Mehmet ŞATA¹, Fuat ELKONCA²

¹Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Anabilim Dalı. msata@agri.edu.tr.

²Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Anabilim Dalı. f.elkonca@alparslan.edu.tr.

Makalenin Geliş Tarihi: 08.02.2021

Yayına Kabul Tarihi: 02.10.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, "sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini değerlendirme" ölçeğini geliştirmek ve psikometrik özelliklerini belirlemektir. Araştırma var olan bir durumu ortaya çıkartmaya yönelik olduğundan nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli ile yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde alanyazın taraması yapılmış ve 56 maddeden oluşan bir taslak form hazırlanmıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış ve altı maddenin yeterli kapsama sahip olmadığı belirlenip araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Araştırmadaki katılımcılar çeşitli bölümlerde okuyan 400 öğretmen adayından oluşmaktadır. Geliştirilen ölçme aracından elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla açılımlı faktör analizi yapılmış olup üç faktör ve 40 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin kanıt için Cronbach alfa tabakalı Cronbach alfa ve McDonald (ω) katsayıları hesaplanmış ve güvenirliliğin yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçme aracının standart belirleme çalışması amacıyla iki aşamalı kümeleme analizi yapılmış düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç küme belirlenmiştir. Sonuç olarak geliştirilen ölçme aracı kullanılarak elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilir olduğu ve bu sonuçlara dayalı yapılan çıkarımların ise geçerli olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf içi ölçme ve değerlendirme, Uzaktan eğitim, Ölçek geliştirme, Güvenirlik, Geçerlik.

***Alıntılama:** Şata, M. ve Elkonca, F. (2021). Sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1409-1436.

ABSTRACT

The aim of this study is to develop the scale of "assessing classroom measurement and evaluation activities" and to determine its psychometric properties. Since the research is aimed at revealing an existing situation, it has been done by survey model, one of the quantitative research approaches. During the development of the scale, the literature was reviewed and a draft form consisting of 56 items was prepared. Expert opinions were taken for the content validity of the measuring tool and it was determined that six items did not have sufficient scope and were excluded from the study. The participants in the research consist of 400 teacher candidates studying in various departments. In order to provide evidence for the construct validity of the measurements obtained from the developed measurement tool, an exploratory factor analysis was performed and a measurement tool consisting of three factors and 40 items was obtained. Cronbach alpha stratified Cronbach alpha and McDonald (ω) coefficients were calculated for the proof of the reliability of the measurements obtained from the measurement tool and the reliability was found to be high. In order to determine the standard of the measurement tool, two-stage cluster analysis was performed and three clusters, low, medium and high, were determined. As a result, it can be said that the measurement results obtained using the developed measurement tool are reliable and the inferences made based on these results are valid.

Keywords: Classroom measurement and evaluation, Distance education, Scale development, Reliability, Validity.

GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin eğitim alanındaki önemi son yıllarda gittikçe artmaya başlamıştır (Arastaman, Yıldırım ve Daşçı, 2015; Şata, 2016). Çünkü, eğitim programının hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığının, öğrencilerin başarısının, öğrenci öğrenmelerinin zayıf ve güçlü yönlerinin ve öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin belirlenmesinde sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden faydalanılmaktadır (Güler ve Gelbal, 2010). Sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin etkililiği de öğretmenlerin veya öğretim elemanlarının bu faaliyetleri uygulama düzeyleri ve mesleki yeterlikleri ile yakından ilişkilidir (Smith ve Southerland, 2007). Bununla beraber öğretmenlerin veya öğretim elemanlarının sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini uygulama düzeyleri de öğrencilerin öğrenme durumlarını doğrudan etkilemektedir (Boud, 1995). Bu bağlamda öğretmenlerin veya öğretim üyelerinin sınıf içinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi eğitim ve

öğretim süreci açısından önem arz etmektedir. Nitekim, ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi öğretmenlerin sahip olması gereken önemli mesleki yeterliklerinden biridir.

Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlikler, öğrenci ile etkileşimlerinde önemli bir faktördür (Çakan, 2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2009). Uluslararası ve ulusal eğitim sistemindeki değişimler ve yeniliklerden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2006 yılında yürürlüğe koyduğu “öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini” (MEB, 2006) 2017 yılında yeniden güncellemiştir. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yapılan her güncellemede ölçme ve değerlendirme yeterlik alanında da önemli değişiklikler yapılmıştır. Bunun temel nedeni; ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin eğitim öğretim sürecindeki değişimler ile paralellik göstermesidir (Shepard, 2005). Öğretmen yeterliklerini güncelleme çalışmalarında, her bir öğretmenlik alanı için alan yeterlikleri belirlemek yerine genel yeterliklere alan eğitimi ve alan bilgisi eklenerek bütünsel ve tek bir yeterlik metni oluşturulmuştur. Bu bağlamda güncellenmiş olan öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı, bu alanlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 performans göstergesinden oluşmaktadır. Güncellenen öğretmenlik mesleği yeterlikleri incelendiğinde, tanımlanan 11 yeterlikten biri de mesleki beceri genel yeterliğin altındaki ölçme ve değerlendirme yeterlik alanıdır. Bu yeterlikler içinde ölçme ve değerlendirme yeterlik alanına ilişkin beş performans göstergesinin olduğu görülmektedir (MEB, 2017).

Ölçme ve değerlendirme yeterlik alanına ilişkin belirlenen beş göstergenin etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilebilmesi öğretmenlerin/eğitmenlerin bu yeterlik alanındaki donanımları ne kadar kazandığıyla birebir ilişkilidir (Aktaş ve Alicı, 2012; Çakan, 2004; Nartgün, 2008). Öğretmenlerin veya öğretim elemanlarının bu donanımlara sahip olup olmadığının belirlenmesi eğitim ve öğretim süreci içindeki öğrenciler için oldukça önemlidir (Abell ve Siegel, 2011; Xu ve Brown, 2016). Bu bağlamda eğitim öğretim sürecinde yapılan sınıf içi ölçme ve değerlendirme

faaliyetlerinin hangi düzeyde yapıldığı ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden hangisinin tercih edildiğinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Son bir yıllık eğitim öğretim sürecine bakıldığında, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim ve öğretimin tüm kademeleri yüz yüze eğitimden uzaktan veya çevrim içi eğitime geçmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışmada ayrıca sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi sürecinde uzaktan eğitim boyutu da dâhil edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci yüz yüze ya da uzaktan olması ölçmenin temel odağını değiştirmemekle birlikte bu süreçte kullanılan farklı öğretim yöntem ve teknolojileri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını da etkilemektedir. Nitekim, teknolojideki hızlı değişimden etkilenen alanlardan biri de ölçme ve değerlendirmedir (Kaya ve Tan, 2014). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan çevrim içi sistemler aracılığıyla öğrencilerin eğitime erişilebilirlik ve öğretim programında esneklik gibi temel avantajları ön plana çıkmakta iken, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin azalması ve bireyselleşme gibi dezavantajlar da karşımıza çıkmaktadır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri daha fazla önem kazanmıştır. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine de başvurulduğu görülmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde sıklıkla çevrim içi sınavların kullanıldığı ve bu sınavların çoktan seçmeli, doğru-yanlış veya boşluk doldurma şeklinde olduğu görülmekte iken (Costa, Mullan, Kothe ve Butow, 2010; Gikandi, Morrow ve Davis, 2011; Marriott, 2009) tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde ise e-portfolyo, kavram haritaları, projeler, iş birlikli çalışmalar, ödevler, performans görevleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve çevrim içi tartışmaların yapıldığı görülmektedir (Ada, Suna, Elkonca ve Karakaya, 2016; Kear, Donelan ve Williams, 2012; Şata ve Karakaya, 2020; Terzis, Moridis ve Economides, 2012).

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; daha çok öğretmenlerin/öğretmen adaylarının tutumlarının (Aktaş ve Alıcı, 2012; Çalışkan ve Yazıcı, 2013; Erdoğan, 2010; Yaşar, 2014), yeterliklerinin

(Akdağ ve Ekmekçi, 2012; Çakan, 2004; Çelik ve Arslan, 2012; Erdoğan ve Kurt, 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gök ve Şahin, 2009; Nartgün, 2008; Özdemir, 2010) ve uygulama yöntemlerinin (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Özsevgeç ve Çepni, 2006; Yaşar, 2017) incelendiği görülmektedir. Bu araştırmaların genel olarak öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yeterlik düzeyleri ve geleneksel ya da tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme türünden hangisinin kullanıldığına yönelik olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin veya öğretim elemanlarının sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini nasıl veya hangi biçimde yürüttüğüne ilişkin bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada öğretim üyelerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin değerlendirilmesine ilişkin bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen veya öğretim üyelerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrenci, eğitim programı, öğretim süreci ve ulaşılması beklenen hedefler için önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin durum belirlemesinin yapılması eğitim ve öğretim süreci için önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada öğretim üyelerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrenci/öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesine ilişkin bir ölçme aracının geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, “sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini değerlendirme” ölçeğini geliştirmek ve ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada “Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerini Değerlendirme” ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bu yönüyle temelde bir tarama çalışmasıdır. Tarama modeli var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Madde havuzunun oluşturulması

Araştırma kapsamında madde havuzu oluştururken, sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde uygulanan ya da uygulanması gereken standartlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilgili alanyazında yer alan çalışmalar detaylı şekilde incelenmiştir. Buna ek olarak farklı ulusal ve uluslararası değerlendirme kuruluşlarının sınıf içi ölçme ve değerlendirme standartları incelenmiş ve bu standartlardan yola çıkarak 56 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur (Brookhart, 2011; Joint Committee for Standards on Educational Evaluation [JCSEE], 2015; MEB, 2017; Rundle, 2016; White, 2009). Madde havuzu oluşturulurken, ölçme ve değerlendirme temel kavramları, ölçme araçlarının taşınması gereken temel özellikler, değerlendirme yaklaşımları, gibi başlıklar dikkate alınarak maddeler yazılmıştır. Likert tipi derecelendirme türünde geliştirilmesi amaçlanan ölçeğin kategori sayısı ölçülen özellik, katılımcıların yaş düzeyleri ve madde ifadeleri de dikkate alınarak “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “çoğunlukla” ve “her zaman” şeklinde 5 kategori olarak derecelendirilmiştir.

Uzman görüşünün alınması

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini değerlendirme ölçeğinin (SİÖDFD) taslak formu için yazılan maddelerin, ölçülmesi amaçlanan yapıya uygunluğunun, ifadelerin açıklığının, anlaşılabilirliğinin ve ilgili kapsamı iyi düzeyde temsil edip etmediğinin belirlenebilmesi amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Bu kapsamda Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman altı ve Türkçe Eğitimi alanında uzman iki akademisyen olmak üzere toplamda sekiz akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlara, ilgili ölçme aracındaki her bir madde için; (1) gerekli, (2) gerekli ama düzeltilmeli ve (3) gereksiz şeklinde üçlü derecelendirmeye sahip bir ölçme aracı kullanılarak ölçme aracındaki maddelerin değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırmada uzman görüşleri kapsam geçerliği olarak ele alınmıştır. Maddelerin kapsam geçerliği belirlenirken, Lawshe (1975) yaklaşımı dikkate alınmıştır. Maddelerin yeterli kapsama sahip olup olmadığının belirlenmesi için kapsam geçerlik oranı (KGO) kullanılmış olup 8 uzman

sayısı dikkate alınarak minimum (kritik) değer 0,693 ($p = 0.05$ için) olarak belirlenmiştir (Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Her bir madde için hesaplanan KGO değerleri incelenmiş ve taslak formda bulunan maddelerden 6 tanesi 0,693 değerinden düşük olduğu için araştırmacılar tarafından tekrar incelenmiş ve uzmanların gerekçeleri uygun görüldüğünden ilgili maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Ön deneme uygulaması

Ölçeğin taslak formunda yer alan 50 maddenin öğretmen adayları tarafından anlaşılabilirliği ve ölçeğin uygulanma süresinin belirlenebilmesi amacıyla ön deneme uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla araştırmanın hedef evrenine benzer özellikler taşıyan 30 kişilik bir grupta ön deneme uygulaması yapılmıştır. Yüz yüze eğitimin olmaması nedeniyle çevrim içi olarak uygulanan ölçekte yer alan maddelerin genel olarak öğrenciler tarafından anlaşıldığı ve ortalama 15 dakikada doldurulabildiği gözlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Ölçeğin pilot uygulaması kapsamında iki aşamalı bir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini yükseköğretimdeki öğretmen adayları oluşturduğu için ilk aşamada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Doğu Anadolu Bölgesindeki bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları seçilmiştir. İkinci aşamada örnekleme seçilecek öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme temel kavramlarına daha aşina olması dolayısıyla eğitim fakültesinde öğrenim gören ve ölçme ve değerlendirme dersini almış olan öğrenciler ölçüt örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Bu amaçla eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmen adaylarından olmak üzere toplam 462 kişi ile ölçeğin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Veri temizleme sürecinde maddelerin çoğuna cevap vermeyen 33 ve uç değer analizi sonucunda ± 3 aralığı dışında kalan 29 öğretmen adayı analizlerden çıkartılmış olup toplam 400 öğretmen adayı ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Kolay ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemi ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Buna ek olarak özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında

ölçeğin yapısı ve analizde kullanılacak yöntemin özelliğinin dikkate alınmasının doğru bir yaklaşım olacağı belirtilmektedir (Erkuş, 2012). Pilot uygulama sürecinde temel amaçlardan biri ölçülen özelliği temsil eden bir örneklem üzerinde çalışmak olduğu için araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilerek olabildiğince çok kişiye daha ekonomik ve kolay şekilde ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca ölçme sonuçları üzerinde yapılacak geçerlik ve güvenirlik analizleri de dikkate alınarak katılımcı sayısının ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı olmasına dikkat edilmiştir. Nitekim yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla yapılan Açıklayıcı Faktör analizinin yapılabilmesi için araştırmaya alınacak kişi sayısının ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği alanyazında belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Araştırma kapsamında pilot uygulama yapılan grubun bazı demografik bilgilerine ait bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deneme/Pilot Uygulaması Çalışma Gurubunun Seçildiği Katılımcıların Demografik Bilgilerine ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	236	59.0
	Erkek	164	41.0
Bölüm	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	70	17.5
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	65	16.3
	Okul Öncesi Öğretmenliği	61	15.2
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	43	10.8
	Türkçe Öğretmenliği	41	10.3
	Tarih Öğretmenliği	35	8.8
	Coğrafya Öğretmenliği	29	7.2
	Resim Öğretmenliği	21	5.2
	Mütercim ve Tercümanlık	21	5.2
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	14	3.5
Sınıf	Üçüncü sınıf	356	89.0
	Dördüncü sınıf	44	11.0
Toplam		400	100.00

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun büyük çoğunluğunun kadın ve 3. sınıfta olan öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının okudukları

bölümler incelendiğinde ise en fazla Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden en az ise Fen Bilgisi bölümünden olduğu görülmektedir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmanın hem pilot hem de asıl uygulama aşaması araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın etik ilkelere uygun olduğu araştırmacıların çalıştığı kurumdan da belgelenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere sorulara cevap verirken içten ve dürüst bir şekilde cevaplandırmaları, uygulama sonunda not olarak değerlendirmeye tabi tutulmayacakları ve verecekleri cevapların herhangi başka kişi ya da şahıslarla çalışmanın amacı dışında paylaşılmayacağı açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 29.12.2020 tarihli ve 170 sayılı toplantı kararı ile araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir. Etik kurul onayına ilişkin belge Ek 1'de sunulmuştur.

Veri Analizi

Araştırmada 50 maddeden oluşturulan ölçeğin nihai hâli pilot uygulamada öğretmen adaylarına uygulanmış ve elde edilen ölçümler üzerinden ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör çıkarma yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Verinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testi kullanılmıştır. Barlett Küresellik Testi'nin istatistiksel olarak anlamlı çıkması ölçekteki maddelerin ilişkili ve veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğu ve KMO değerinin 0.50 ve üzerinde olması ise verinin faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Field, 2009; Büyüköztürk, 2012). Faktör sayısına karar vermede, faktör özdeğerleri, yamaç birikinti grafiği (Scree Plot), uzman görüşü ve maddelerin içerikleri dikkate alınmıştır. Her bir maddenin ilgili faktörle ilişkisinin bir ölçüsü olarak ele alınan faktör yükü sınır değeri olarak 0.32'nin alınması uygun görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu değer altında yüke sahip olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi yapılırken döndürme yöntemi olarak hem eğik hem de dik döndürme yöntemleri

denenmiş ölçekte yer alan maddelerin en anlamlı olarak kümeleştiği durum varimax döndürme yöntemi ile elde edilmiştir. Nitekim Erkuş (2012) genel olarak döndürme yöntemi seçilirken alt faktörler arası ilişkilerden yola çıkılsa da ölçek geliştirme sürecinde faktörler ile ilgili tamamen önsel bilgilerden hareket etmenin hatalı sonuçlara yol açabileceği ve dolayısıyla farklı yöntemlerin denenerek ortaya çıkan yapının kavramsal yapı ile örtüşmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliğine kanıt sunmak amacıyla, Cronbach Alpha (α) tabakalı Cronbach alfa (strat α) ve McDonald's omega (ω) güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna ek olarak madde ayırt ediciliğinin bir ölçüsü olarak madde toplam korelasyon katsayıları raporlanmıştır. İç tutarlık katsayısı olarak ele alınan güvenilirlik katsayısı değerinin 0.70 ve üzerinde olması ölçme sonuçlarının güvenilir olduğunu şeklinde yorumlanmakta iken (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997), madde-toplam korelasyon katsayısı değerinin ise 0.20 ve üzerinde değer alması maddenin ölçeğin geneliyle uyumlu şekilde çalıştığına işaret etmektedir (Crocker ve Algina, 2006). Araştırma kapsamında veri analizi SPSS (versiyon 22) istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Pilot uygulama ile elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesi amacıyla ilk olarak Kaiser-Meyer Olkin ve Barlett küresellik testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,94
	χ^2	10093.57
Barlett Testi	sd	1225
	<i>p</i>	0.000

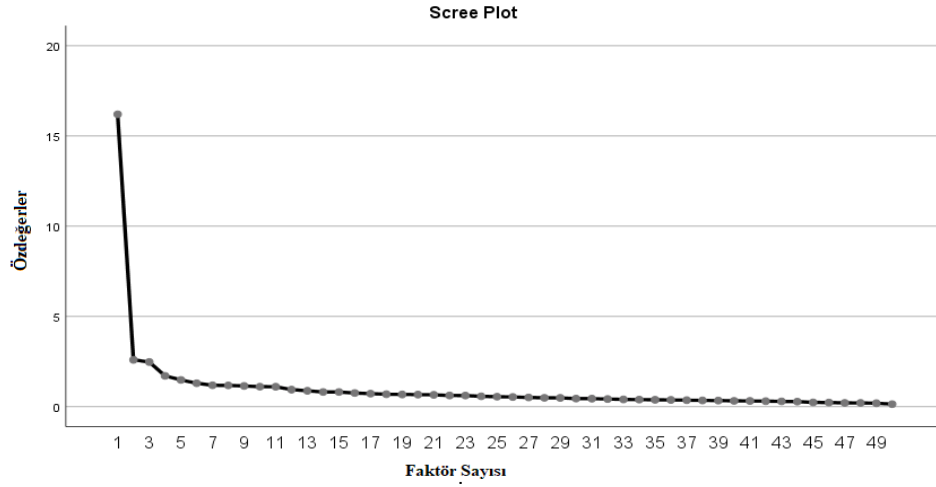
Tablo 2'de görüldüğü üzere, KMO değeri 0,94 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değer verinin faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2009). Barlett küresellik testi sonuçları dikkate alındığında elde edilen değerlerin

istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=10093.57$; $p < 0.05$). Elde edilen bu değer ölçekte yer alan maddelerin genel olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak küresellik testinin anlamlı çıkması çok değişkenli normalliğin sağlandığı şeklinde de yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Pilot uygulama ile elde edilen verinin faktör yapısının ortaya çıkarılması için uygunluğu test edildikten sonra ilk olarak faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmeden AFA yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ilk durumda özdeğeri 1'in üstünde olan 11 faktör oluşmuştur. Her bir faktöre ait özdeğer ve açıklanan varyans oranları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Özdeğer, Açıklanan Varyans ve Toplam Açıklanan Varyans Oranları

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)
1	16.20	32.40	32.40
2	2.59	5.18	37.58
3	2.47	4.95	42.52
4	1.70	3.40	45.93
5	1.48	2.96	48.89
6	1.30	2.59	51.48
7	1.18	2.36	53.84
8	1.18	2.35	56.19
9	1.14	2.29	58.48
10	1.11	2.21	60.69
11	1.10	2.20	62.89

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ilk faktöre ait özdeğer 16.20 ve bu faktörün tek başına açıkladığı varyans oranı %32.40'tır. 11 faktörün açıkladığı toplam açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak %63'tür. Faktörlere ait özdeğerler incelendiğinde özellikle üçüncü faktörden sonra özdeğerdeki düşüş miktarlarının azaldığı görülmektedir. Faktör sayısına karar vermek amacıyla ek olarak özdeğerlere dayalı olarak oluşturulan yamaç birikinti (Scree Plot) grafiği de incelenmiştir.



Şekil 1. Faktör Özdeğerlerine Ait Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Şekil 1’de görüldüğü üzere, özdeğerler arası en yüksek kırılmanın ilk faktör ile ikinci faktör arasındadır. Özellikle üçüncü faktörden sonra özdeğerler arası düşüş miktarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak üç faktörlü yapıya kanıt sağlamak amacıyla paralel analiz yapılmıştır. Paralel analiz sonuçlarına göre %95 güven aralığında üç faktörlü yapının uygun olduğu görülmüştür. Modele ait uyum değerleri; CFI = 0.96, GFI = 0.98, AGFI = 0.97, RMSEA = 0.07 ve NNFI = 0.95 olarak elde edilmiş olup kurulan üç faktörlü modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği bulunmuştur (Browne & Cudeck, 1992). AFA, paralel analiz sonuçları, uzman görüşü ve ilgili kuramsal yapı göz önüne alınarak faktör sayısının üç olmasına karar verilmiştir.

Faktör sayısına karar verildikten sonra faktör sayısı üçe sabitlenerek faktör analizi tekrarlanmıştır. Döndürme yöntemi olarak varimax dik döndürme yöntemi seçilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, faktör yük değeri 0.32’nin altında olan bir madde (M47) ve farklı faktörlerde çok yakın faktör yükü değeri olarak binişiklik gösteren yedi madde (M15, M16, M18, M19, M20, M23, M25) ve ilgili faktörde çalıştığı hâlde madde ifadesi açısından kendi faktörü ile uyumlu olduğu düşünülmeyen iki (M39, M41) madde

de uzman görüşü alınarak ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hâli üç faktörlü bir yapıda ve 40 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 4. Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerinin Değerlendirme Ölçeğinin Son Hâline Ait Faktör Yük Değerleri, Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Oranları

Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3	
Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü
M1	0.64	M21	0.52	M45	0.47
M2	0.62	M22	0.49	M46	0.58
M3	0.63	M24	0.56	M48	0.76
M4	0.60	M26	0.53	M49	0.77
M5	0.63	M27	0.63	M50	0.49
M6	0.72	M28	0.55		
M7	0.60	M29	0.52		
M8	0.59	M30	0.60		
M9	0.59	M31	0.50		
M10	0.51	M32	0.57		
M11	0.50	M33	0.56		
M12	0.58	M34	0.47		
M13	0.56	M35	0.58		
M14	0.36	M36	0.60		
M17	0.52	M37	0.62		
		M38	0.52		
		M40	0.58		
		M42	0.55		
		M43	0.54		
		M44	0.52		
Özdeğer	6.44		7.17		3.79
Açıklanan Varyans (%)	16.10		17.92		9.49
Toplam Açıklanan Varyans (%)	43.50				

Tablo 4'te görüldüğü üzere birinci faktörün özdeğeri 6.44 ve açıkladığı varyans oranı %16'dır. Bu faktöre ait faktör yükü değerleri 0.32 ile 0.72 arasında değişmektedir. İkinci faktörün özdeğeri 7.17 ve açıkladığı varyans oranı %17.92'dir. Bu faktöre ait maddelerin faktör yükü değerleri 0.47 ile 0.63 arasında değişmektedir. Üçüncü faktörün ise özdeğeri 3.79 ve tek başına açıkladığı varyans oranı %9.49'dur. Bu faktöre ait maddelerin faktör yükü değerleri 0.47 ile 0.77 arasında değişmektedir. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans oranı yaklaşık olarak %44'dür. Her üç faktörde yer alan madde ifadeleri ve ilgili kuramsal yapı dikkate alınarak birinci faktör "Ölçmede Temel

Kavramlar”, ikinci faktör “Kalite (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik) ve üçüncü faktör ise “Uzaktan Eğitim” olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmada her bir faktörün diğer faktörlerle ve toplam puan ile ilişkileri Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Faktörler Arası İlişkilere ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Değerleri

		Temel Kavramlar	Kalite	Uzaktan Eğitim	Toplam
Temel Kavramlar	r	1			
	p				
Kalite	r	0.66**	1		
	p	0.000			
Uzaktan Eğitim	r	0.44**	0.53**	1	
	p	0.000	0.000		
Toplam	r	0.86**	0.93**	0.67**	1
	p	0.000	0.000	0.000	

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 5’te görüldüğü üzere ölçeğin alt boyutları genel olarak birbirleri ile orta düzeyde bir ilişki göstermişken ölçeğin toplam puanı ile yüksek düzeyde ilişki göstermektedirler. Temel kavramlar alt boyutu ölçeğin geneli ile arasındaki korelasyonu $r=0.86$ iken, Kalite boyutundan elde edilen puanların ölçeğin geneli için hesaplanan puanlarla korelasyonu $r=0.93$ ve Uzaktan Eğitim boyutundan elde edilen puanların ölçeğin geneli için elde edilen puanlarla korelasyonu $r=0.67$ ’dir. Tüm katsayılar 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Ölçeğin alt boyutlarının ölçeğin geneli ile orta düzeyde ilişkili olması alt faktörlerin aynı temel yapıyı ölçtükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. SİÖDFD Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Genelinden Elde Edilen Ölçme Sonuçlarına ait Güvenirlik Katsayısı Değerleri

	N*	Cronbach Alpha (α)	McDonald's omega (ω)	Tabakalı Cronbach Alpha
Temel Kavramlar	15	0.89	0.89	--
Kalite	20	0.92	0.92	--
Uzaktan Eğitim	5	0.76	0.78	--
Toplam	40	--	--	0.94

*N: madde sayısı

Araştırmada Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerini Değerlendirme ölçeğinden elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla AFA yapıldıktan sonra bu ölçüm sonuçlarının güvenilirliğini belirlemek için de Cronbach Alpha (α), McDonald ω güvenilirlik katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Bu sonuçlara göre, alt faktörler için elde edilen güvenilirlik katsayısı değerleri hem Cronbach Alpha hem de McDonald's omega (ω) yöntemleri için oldukça benzerdir. Bu sonuçlara göre güvenilirlik katsayısı değerleri 0.76 ile 0.95 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin geneli için hesaplanan tabakalı Cronbach alfa katsayısının yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu ölçeğin geneli ve alt faktörlerinden elde edilen ölçme sonuçlarının yüksek derecede güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Salvucci vd., 1997).

SİÖDFD ölçeğinin son hâli için madde istatistikleri ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. SİÖDFD Ölçeğinin Son Hâline İlişkin Madde İstatistikleri ve Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	Madde Ortalaması (\bar{X})	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)	Madde No	Madde Ortalaması (\bar{X})	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)
M1	3.66	0.56	M28	4.41	0.34
M2	3.77	0.46	M29	3.58	0.34
M3	3.54	0.57	M30	3.87	0.51
M4	3.37	0.52	M31	3.41	0.52
M5	3.50	0.60	M32	3.55	0.65
M6	3.16	0.59	M33	3.82	0.44
M7	3.57	0.55	M34	3.51	0.52
M8	3.47	0.51	M35	3.82	0.61
M9	3.49	0.51	M36	3.56	0.56
M10	3.49	0.49	M37	3.90	0.56
M11	3.30	0.64	M38	3.24	0.59
M12	2.44	0.47	M40	3.45	0.56
M13	2.25	0.43	M42	3.77	0.57
M14	2.24	0.34	M43	3.17	0.68
M17	2.99	0.55	M44	3.37	0.64
M21	3.56	0.66	M45	3.06	0.52
M22	3.58	0.59	M46	2.96	0.32
M24	4.04	0.53	M48	2.80	0.47
M26	3.58	0.66	M49	2.83	0.47
M27	4.04	0.61	M50	3.15	0.38
Ölçeğin Geneli İçin Madde Ortalaması			: 3.41		
Ölçeğin Geneli Madde-Toplam Korelasyon değerleri			: 0.53		

Tablo 7’de görüldüğü üzere, ölçekte yer alan maddelerin ortalamaları 2.24 ile 4.41 arasında değişmektedir. Ölçeğin geneli için elde edilen madde ortalaması değeri ise 3.41 olarak elde edilmiştir. Madde toplam korelasyon değerleri dikkate alındığında 0.34 ile 0.68 arasında değiştiği ve ölçeğin geneli için hesaplanan madde-toplam korelasyonları değerlerinin ortalamasının 0.53 olduğu görülmektedir. Genel olarak Madde-toplam korelasyon katsayısı değerlerinin 0.20 ve üzerinde değer alması maddenin testin geneliyle uyumlu çalıştığı şeklinde yorumlanmaktadır (Crocker ve Algina, 2006).

Araştırma kapsamında elde edilen tüm bulgular dikkate alındığında, üç faktör ve 40 maddeden oluşan SİÖDFD ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SIÖDFD ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliliği ve geçerliği için kanıtlar sağlandıktan sonra, ilgili ölçme aracının standart belirleme çalışması yapılmıştır. Standart belirleme için iki aşamalı kümeleme analizi kullanılmıştır. Ölçme aracının alt faktörleri arasındaki korelasyonların yüksek olmasından dolayı toplam puan alınmış ve standart belirleme çalışması toplam puan üzerinden yapılmıştır. İki aşamalı kümeleme analizi sonucunda üç küme ortaya çıkmıştır (Kümeleme kalitesi = 0.650 ve ortalama Silhouette katsayısı = 0.543). Ortalama Silhouette katsayısı -1 ile +1 aralığında değer almakta olup bir değerine yakın olması yapılan kümelemenin tutarlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Kümeleme kalitesinin 0.50'den büyük olması verinin iyi bir şekilde kümelendiğine işaret etmektedir (Dinh, Fujinami & Huynh, 2019). Üç küme elde edildiğinden, iki tane kesme puanı elde edilmiş olup sırasıyla 126.50 ve 155.50 şeklindedir. Buna göre ölçekten 40.00 ile 126.50 arasında puan alınması, öğretmen adayı gözünden öğretim üyesinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini düşük düzeyde gerçekleştirdiğine işaret etmekte iken, 126.50 ile 155.50 arası puan orta düzeyde ve 155.50 üstü puan ise yüksek düzeye işaret etmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin öğrenmelerine etki eden önemli bir faktördür. Her ne kadar yapılan bu uygulamalara ilişkin öğrenci algıları ya da görüşleri genel olarak göz ardı edilse de uygulanan değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğinin ve niteliğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi önemlidir (Struyven, Dochy ve Janssens, 2005). Bu açıdan sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bu amaca yönelik olarak bir ölçme aracının geliştirilmesi bu araştırmanın temel odağını oluşturmaktadır. Bu amaçla araştırma kapsamında geliştirilen SIÖDFD ölçeği toplam 40 maddeden ve üç faktörden oluşmaktadır. İlk faktörün açıkladığı toplam varyans oranı yaklaşık olarak %16, ikinci faktörün %18 ve üçüncü faktör %10 olmak üzere bu üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans oranı %44 olarak elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere ait madde toplam korelasyon değerleri 0.34 ile 0.68 arasında değişmektedir. Elde edilen

bu sonuç ölçekte yer alan maddelerin genel olarak ölçeğin geneli ile uyumlu çalıştığını göstermektedir (Crocker ve Algina, 2006). Faktörler arası ilişkiler 0.44 ile 0.66 arasında değişmekte iken faktörlerin ölçeğin toplam puanı ile olan ilişkileri 0.67 ile 0.93 arasında değişmektedir. Elde edilen sonuçlar faktörler arası ilişkilerin orta düzeyde faktörlerin ölçeğin geneli ile olan ilişkisinin ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirlik katsayısı değerleri 0.76 ile 0.95 arasında değişmektedir. Elde edilen bu sonuç ölçeğin geneli ve alt faktörlerinden elde edilen ölçme sonuçlarının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Salvucci vd., 1997). 40 maddeden oluşan SİÖDFD ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 200 iken, en düşük puan 40'dır. Araştırma kapsamında ölçekten elde edilen ölçümlerin norm çalışması sonuçlarına göre, ölçekten 40.00 ile 126.50 arasında puan alınması, öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim üyelerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini düşük düzeyde gerçekleştirdiğine işaret etmekte iken, 126.50 ile 155.50 arası puan orta düzeyde ve 155.50 üstü puan ise sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yüksek düzeyde gerçekleştirildiğine işaret etmektedir.

Sınıf içinde uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin örnek bir standartlar listesi gibi ele alınabilecek bu ölçme aracının ilk faktörü "ölçmede temel kavramlar" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler genel olarak, dönem boyunca yapılacak ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, uygulanacak değerlendirme yaklaşımları, dersin kazanımları ve bu kazanımları ölçmek için uygulanan değerlendirme yaklaşımları, kazanımların açık ve anlaşılabilirliği ile ilgili dönem başında öğrenciler ile paylaşılması gereken standartlardır. Nitekim JCSEE (2015) tarafından geliştirilen sınıf içi ölçme ve değerlendirme standartlarında, değerlendirme yaklaşımlarının, amaçlarının öğrencilerle sürecin başında paylaşılmasının önemini ve kullanılacak ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrencilerle paylaşılmasının gerekliliğini belirtmiştir. Alanyazında temel kavramlar ile ilgili benzer standartlar farklı çalışmalarda da (Rundle, 2016; White, 2009) raporlanmıştır.

Ölçekte yer alan "kalite" faktörü genel olarak güvenilirlik ve geçerlik ile ilgili kavramlardan oluşmaktadır. Bu kapsamda, ölçme aracının anlaşılabilirliği, taşınması gereken

nitelikler, uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar, ölçme aracının kapsamı, maddelerin amaca uygunluğu, adilliği, yansızlığı, süreç ve sonuç değerlendirme gibi değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliği, değerlendirme sonuçları ile ilgili geri bildirimler vb. madde içeriklerine yer verilmiştir. Sınıf içi ölçme ve değerlendirmede çok önemli bir yere sahip olan güvenilirlik ve geçerlikle ilgili dikkat edilmesi gereken hususlar ve standartlar benzer şekilde birçok rapor ve çalışmada özetlenmiştir (bkz. The American Federation of Teachers [AFT], National Council on Measurement in Education [NCME], and National Education Association developed the Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students [NEA], 1990; Airasian ve Russell, 2007; Brookhart, 2011; JCSEE, 2015).

Ölçeğin üçüncü faktörü ise “uzaktan eğitim” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde sınıf içi ölçme ve değerlendirme standartlarına ek olarak özellikle uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkabilecek göstergeler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, uzaktan eğitimde yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin güvenilirlik ve geçerliğini tehdit edebilecek özellikle kopya, uzaktan eğitimde karşılaşılabilecek teknik problemler, teknoloji kullanımı ve yetkinliği açısından dezavantajlı öğrenciler ile ilgili madde içeriklerine yer verilmiştir. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme için standartlar genel olarak yüz yüze eğitimde benzer olmakla beraber bu çalışmada özellikle uzaktan eğitimde karşılaşılabilecek farklı ölçme ve değerlendirme standartlarına dikkat çekilmiştir. Nitekim yapılan çalışmalar, uzaktan eğitim sürecinin kendi doğasında ortaya çıkabilecek teknik problemler, teknoloji kullanım kaygısı, öğretmen ve öğrenci iletişimde ortaya çıkabilecek sorunlar gibi farklı durumları içerdiğini göstermiştir (Karal, Çebi ve Pekşen, 2010).

Araştırma kapsamında, sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla geliştirilen SİÖDFD ölçeğinden elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliği ve geçerliği için sunulan tüm kanıtlar dikkate alındığında, ölçüm sonuçlarının tutarlı olduğu, kapsam geçerliği ve yapı geçerliğinin iyi düzeyde olduğu diğer bir ifade ile SİÖDFD ölçeğinin amaca uygun şekilde çalıştığı belirlenmiştir. Ayrıca ilgili ölçme

aracı kullanılarak elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilir olduğu ve bu sonuçlara dayalı yapılan çıkarımların ise geçerli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak bazı öneriler sunulmuştur;

Bu araştırmada geliştirilen ölçme aracı ile yükseköğretimdeki sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Benzer çalışmalar eğitim sisteminin diğer kademelerinde de (ilköğretim, ortaöğretim gibi) yapılabilir.

Geliştirilen bu ölçek farklı üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanarak sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde eksik olan alanlar belirlenebilir.

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme standartlarının daha genel bir formunun belirlenmesi amacıyla birçok farklı fakülte ve bölümler dikkate alınarak yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). *Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do?* In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 205-221). The Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3927-9_12
- Ada, S., Suna, H. T., Elkonca, F., & Karakaya, I. (2016). Views of academicians, school administrators, and teachers regarding the use of e-portfolios in transition from elementary education to secondary education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16 (2), 375-397. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.2.0148>
- Airasian, P. W., & Russell, M. K. (2007). *Classroom assessment: Concepts and applications* (6th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Akdağ, G. & Ekmekçi, S. (2012, Haziran). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlilik alguları ve görüşleri (Adıyaman ili örneği)*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde.
- Aktaş, M., & Alici, D. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği'nin (EÖD-TÖ) geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University, Philology and Pedagogy*, 33, 66-73.
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association (1990). *Standards for teacher competence in educational assessment of students*. Washington, DC: National Council on Measurement in Education.
- Arastaman, G., Yıldırım, K., & Daşçı, E. (2015). Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 219-228. <https://doi.org/10.9779/PUJE728>
- Boud, D. (1995). *Ensuring that assessment contributes to learning*. Proceedings. International conference on problem-based learning in higher education. University of Linköping. Sweden.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: issues and practice*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.


- Costa, D. S., Mullan, B. A., Kothe, E. J., & Butow, P. (2010). A web-based formative assessment tool for Masters students: A pilot study. *Computers & Education*, 54(4), 1248-1253. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.011>
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). Introduction to classical and modern test theory. Belmont: Wadsworth Pub Co.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000101
- Çalışkan, H., & Yazıcı, K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 398-415.
- Çelik, Z. & Arslan, Y. (2012). Aday beden eğitimi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 223-232.
- Çoruhlu, T. S., Nas, S. E. & Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Dinh DT., Fujinami T., & Huynh VN. (2019). *Estimating the Optimal Number of Clusters in Categorical Data Clustering by Silhouette Coefficient*. In: Chen J., Huynh V., Nguyen GN., Tang X. (eds) Knowledge and Systems Sciences. KSS 2019. Communications in Computer and Information Science, vol 1103. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1209-4_1
- Erdoğdu, M. Y. (2010, Ekim). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya.
- Erdoğdu, M. Y., & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>


- Gök, B., & Şahin, A.E. (2009). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanım ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 127-143.
- Güler, N., & Gelbal, S. (2010). Açık uçlu matematik sorularının güvenilirliğinin klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 991-1019.
- Joint Committee for Standards on Educational Evaluation [JCSEE]. (2015). Classroom assessment standards: Practices for PK-12 teachers. Retrieved from <http://www.jcsee.org/the-classroomassessment-standards-new-standards>.
- Karal, H., Çebi, A. & Pekşen, M. (2010). Student opinions about the period of measurement and evaluation in distance education: the difficulties. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1597-1601. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.371>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z., & Tan, Ş. (2014). New trends of measurement and assessment in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(1), 206-217. <https://doi.org/10.17718/tojde.30398>
- Kear, K., Donelan, H., & Williams, J. (2014). Using wikis for online group projects: Student and tutor perspectives. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(4), 70-90. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i4.1753>
- Kilmen, S., & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-54. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001187
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Marriott, P. (2009). Students' evaluation of the use of online summative assessment on an undergraduate financial accounting ödüle. *British Journal of Educational Technology*, 40, 237-254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00924.x>
- MEB. (2006). Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni" öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü. Erişim adresi: http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlikleri_2006.pdf
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü. Erişim adresi:

- http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENTLYK_MESLEYK_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algısı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-94.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özsevgeç, T., & Çepni, S. (2006). Relation between science teachers' assessment tools and students' cognitive development, *Educational Research and Reviews*, 1(7), 222-226.
- Rundle, N. (2016). *Guidelines for good assessment practice* (3rd ed.). Hobart, Tasmania, Australia: Tasmanian Institute of Learning and Teaching, University of Tasmania. Retrieved from https://www.teaching-learning.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/158674/Good-Assessment-Practice.pdf.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf>
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70.
- Smith, L., & Southerland, S. A. (2007). Reforming practice or modifying reforms? Elementary teachers' response to the tools of reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(3), 396-423. <https://doi.org/10.1002/tea.20165>
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Şata, M. (2016). Türk eğitim sistemi'nde sınıf içi ile geniş ölçekli ölçme ve değerlendirmeye genel bir bakış. *Current Research in Education*, 2(1), 53-60.
- Şata, M., & Karakaya, İ. (2020). Investigation of the use of electronic portfolios in the determination of student achievement in higher education using the many-facet Rasch measurement model. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 7-21. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.236.1>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Terzis, V., Moridis, C. N., & Economides, A. A. (2012). The effect of emotional feedback on behavioral intention to use computer based assessment. *Computers & Education*, 59(2), 710-721. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.003>

- White, E. (2009). Are you assessment literate? Some fundamental questions regarding effective classroom-based assessment. *OnCUE journal*, 3(1), 3-25.
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.
<https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 259-279.
<https://doi.org/10.12973/jesr.2014.41.13>
- Yaşar, M. D. (2017). Prospective science teachers' perception related to formative assessment approaches in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 29-43. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2190>

ORCID

Mehmet ŞATA  <https://orcid.org/0000-0003-2683-4997>

Fuat ELKONCA  <https://orcid.org/0000-0002-2733-8891>

SUMMARY

Introduction

The importance of measurement and evaluation activities in the field of education has started to increase in recent years (Arastaman, Yıldırım, & Daşçı, 2015; Şata, 2016). Because, classroom assessment and evaluation activities are used to determine the extent to which the objectives of the curriculum have been achieved, the success of the students, the strengths and weaknesses of student learning, and the effectiveness of the teaching-learning process (Güler & Gelbal, 2010). Teachers' or lecturers' classroom measurement and evaluation activities directly affect students' learning (Boud, 1995).

Assessment and evaluation activities have gained more importance, especially in the distance education process. When the literature is examined, it is seen that in the distance education process, complementary measurement and evaluation activities are used as well as traditional measurement and evaluation methods. It is seen that in online exams, traditional assessment and evaluation activities frequently used and these exams are in the form of multiple choice, true-false or gap-filling (Costa, Mullan, Kothe, & Butow, 2010; Gikandi, Morrow, & Davis, 2011; Marriott, 2009). On the other hand, it is seen that complementary assessment and evaluation activities such as e-portfolio, concept maps, projects, collaborative studies, assignments, self-assessment, peer assessment, online discussions are being used (Ada, Suna, Elkonca, & Karakaya, 2016; Kear, Donelan, & Williams, 2012; Şata and Karakaya, 2020; Terzis, Moridis and Economides, 2012).

When the literature is examined, it is seen that the classroom assessment and evaluation activities of teachers or lecturers are important for the students, the curriculum, the teaching process and the expected goals. In this context, determining the assessment of teachers' classroom assessment and evaluation activities is important for the teaching-learning process. Therefore, in this study, it is important to develop a measurement tool to evaluate the classroom assessment and evaluation activities of faculty members according to teacher candidates' opinions.

Method

In this study, it was aimed to develop the "Assessing of Classroom Assessment and Evaluation Activities" scale and to determine its psychometric properties. In this respect, the research is basically a survey study. Survey model is a research approach that aims to describe the current situation as it is (Karasar, 2012).

While creating an item pool within the scope of the research, it was tried to determine the standards that were or should be applied classroom assessment and evaluation processes. For this purpose, the studies in the relevant literature were examined in detail. In addition, classroom assessment and evaluation standards of different national and international assessment institutions were examined and an item pool consisting of 56 items was created based on these standards. For the draft form of the scale for evaluating the classroom assessment and evaluation activities of faculty members, expert opinions were obtained from a total of eight academicians, six of whom are experts in the field of Assessment and Evaluation, and two academics who are experts in the field of Turkish Education.

Results

EFA (Exploratory Factor Analysis) was performed to provide evidence for the construct validity of the measurements obtained from the scale. Considering the EFA results, expert opinion and the relevant theoretical structure, it was decided that the number of factors was three. Considering the item expressions in all three factors and the related theoretical structure, the first factor was named as "Basic Concepts in Measurement", the second factor as "Quality (reliability, validity, usefulness)" and the third factor as "Distance Education".

Conclusions

As a result, considering all the evidence for the reliability and validity of the measurement results obtained from the SİÖDFD scale, which was developed in order to evaluate faculty members' assessment and evaluation activities carried out in the classroom assessment and evaluation processes according to the opinions of the teacher candidates, the measurement results are consistent, the content validity and construct validity are at a good level. In other words, it was determined that the SİÖDFD scale was working properly. In addition, it can be said that the measurement results obtained using the relevant measurement tool are reliable and the inferences made based on these results are valid.

Ek 1: Etik Kurul Onay Sayfası**AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

Tarih: 29.12.2020

Sayı: 170

KONU: Eğitim Fakültesi Dekanlığı 27.11.2020 tarih ve E.21703 sayılı yazısı

KISACA ÖZET:

Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi yazısına istinaden Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞATA ve Dr. Öğr. Üyesi Fuat ELKONCA'nın "**Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerini Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**" isimli bilimsel araştırması için kurulumuzdan izin istenmiş olup, araştırma dosyası belirtilen yazı ekinde kurulumuza gönderilmiştir.

KONU İLE İLGİLİ KİŞİLER:

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞATA ve Dr. Öğr. Üyesi Fuat ELKONCA

KONU İLE İLGİLİ YARARLANILAN VERİLER / KAYNAKLAR / DOKÜMANLAR

1. Eğitim Fakültesi Dekanlığı 27.11.2020 tarih ve E.21703 sayılı yazısı
2. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinin Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesi
3. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Etik İlkeleri
4. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi,
5. Helsinki Bildirgesi,
6. Dünya Hekimler Birliğinin ilke Bildirgeleri,
7. Amerikan Kimya Derneği (ACS) ilkeleri
8. Amerikan Psikologlar Derneği'nin (APA) Deontoloji ilkeleri,
9. TÜBİTAK Araştırma - Yayın Etiği,
10. T.C. Anayasası, Yasalar ve ilgili mevzuat

Yapılan etik kurul toplantısı sonuçları;

1. Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞATA ve Dr. Öğr. Üyesi Fuat ELKONCA'nın araştırmacılığını yaptığı araştırma dosyası kurul üyelerine gönderilmiştir. Söz konusu dosya kurul üyeleri tarafından incelenerek, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu 29.12.2020 tarihi saat 13:30'da araştırma ile ilgili başvuruyu görüşmek üzere Prof. Dr. Güray OKYAR başkanlığında toplanmıştır.
2. Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞATA ve Dr. Öğr. Üyesi Fuat ELKONCA'nın araştırmacılığını yaptığı araştırma dosyası Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesi madde 3, 9, 10, 11, 12 ve 13'e göre incelenmiş olup, yapılacak araştırmaya izin verilmesine mevcut oy birliğiyle karar verilmiştir.



Testlerde Hatalı Soru Olması Durumunda Kullanılan Yöntemlerin Puanlamaya ve Sıralamaya Olan Etkisi*

The Effect of the Methods Used in Case of Faulty Items in the Tests on Scoring and Ranking

Ayfer SAYIN¹, Hakan KOĞAR²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, ayfersayin@gazi.edu.tr

²Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, hakankogar@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 18.05.2021

Yayına Kabul Tarihi: 05.08.2021

ÖZ

Bu araştırma kapsamında testlerde hatalı soru olması durumunda soru için kullanılan yöntemlerin bireylerin puanlamalarına ve sıralamalarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2016 TEOG uygulamasına katılan 64.788 öğrencinin Türkçe alt testinde yer alan 20 soruya verdikleri cevaplar üzerinde incelemeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle farklı özelliklere sahip (en düşük ayıricılığa sahip, en çok boş bırakılan, en zor) soru iptal edilmiştir. Ardından da iptal edilen sorulara yönelik dört farklı puanlama yöntemine (herkese doğru kabul etme, diğer sorular üzerinden hesaplama yapma, en az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme, alt testi bazında ağırlıklandırma) dayalı olarak öğrencilere ilişkin dört farklı puan türü (toplam puan, net puanı ve sıralamalar) hesaplanmıştır. Aynı zamanda her bir puan türüne göre öğrenciler sıralanmıştır. Hesaplama sonuçlarında soru iptali durumunda herkese doğru kabul etme ve en az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme yöntemlerinin hem ortalama hem de sıralamada gerçek ortalama ve sıralamadan en uzak değerleri ürettiği belirlenmiştir. Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma ve alt testi bazında ağırlıklandırma yöntemlerinin ortalamalar bakımından benzer olduğu, öğrenci sıralamasının değişmesine en dirençli olan yöntemin de alt testi bazında ağırlıklandırma yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hatalı soru, İptal madde, Puanlama yöntemleri, Test geçerliği, TEOG.

* **Alıntılama:** Sayın, A. ve Koğar, H. (2021). Testlerde hatalı soru olması durumunda kullanılan yöntemlerin puanlamaya ve sıralamaya olan etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1437-1464.

ABSTRACT

Within the scope of this study, it was aimed to examine the effects of the methods used for the question on the scores and rankings of individuals in case of incorrect questions in the tests. Accordingly, 64,788 students who participated in the 2016 TEOG application were examined on the answers they gave to 20 questions in the Turkish subtest. Within the scope of the research, first of all, A question was canceled with different characteristics (lowest separation, most left blank, most difficult question). Then, four different types of scores (total score, net score) for the canceled questions based on four different scoring methods (accepting everyone right, calculating based on other questions, accepting at least one correct one, weighting on the basis of the subtest) score and rankings have been calculated. At the same time, students are ranked according to each score type. In the calculation results, it was determined that in case of a cancellation of the question, the methods of accepting everyone as true and accepting everyone with at least one correct one were actually producing the furthest values in both average and ranking. It has been determined that calculating on other questions and weighting methods on subtest basis are similar in terms of averages, and the method that is most resistant to change in student ranking is the weighting method on the basis of subtest.

Keywords: *Incorrect question, Canceled item, Scoring methods, Test validity, TEOG.*

GİRİŞ

Test sonuçları, bireyler ve grupların devam ettikleri program, devam edecekleri eğitim ve istihdamlarına yönelik temel ve önemli bilgilere ulaşılması anlamında büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle de testlerin yanlış kullanılması, teste dayalı kararlardan olumsuz etkilenir (Çobanoğlu Aktan, Aksu ve Eser, 2018). Test geliştirme; bireylerin bilgi, beceri, yetenek, ilgi alanları, tutumları ve diğer karakteristik özelliklerinin bir plan doğrultusunda maddelerin geliştirilmesi ve test formuna dönüştürülmesi süreçlerini kapsamaktadır. Aynı zamanda testin uygulanması için uygun koşulların belirlenmesi, test performansının puanlanma yönteminin belirlenmesi ve testi alan kişilere puanların nasıl duyurulacağı yöntemlerinin tespit edilmesini de içermektedir (AERA, APA ve NCME, 1985). Test geliştirme; test için genel planlamanın yapılması, test alanının ve testin uygulanacağı hedef kitlenin tanımlanması, içerik belirlenmesi, maddelerin geliştirilmesi, test düzeninin oluşturularak testin oluşturulması, uygulanması, puanlanması, kesme noktalarının belirlenmesi, test sonuçlarının raporlanması ve testin güvenli bir şekilde saklanması aşamaları kapsamında gerçekleştirilmelidir (Lane, Raymond, Haladayna ve Downing, 2016). Ancak Türkiye’de 2010-2012 yılları arasında yayınlanan tezlerde geliştirilen testlerin %68’inin test geliştirme aşamalarının tamamına uymadığı belirlenmiştir (Özdemir ve Yandı, 2012). Test geliştirme süreci incelendiğinde test geliştirmenin sadece madde yazımı ve uygulanmasını değil, puanlamayı da kapsadığı görülmektedir.

Test sonuçlarının puanlanması sürecinde, ölçme kuralları önceden belirlense de, test uygulandıktan sonra hatalı sorularla karşılaşılabilir. SAT, NAEP, TIMSS gibi geniş ölçekli sınavlarda uzmanlarının görüşlerinin yanı sıra uygulama öncesinde aday maddelerin denemesini yaparak uygulama için madde seçimi yapılabilir (ETS, 1994; IEA, 2020). Türkiye’de ise ÖSYM, MEB gibi geniş ölçekli test uygulayan kurumlar, güvenlik sorunu nedeniyle aday maddelerine yönelik uzman görüşüne dayalı tercihler yapmaktadır. Bu nedenle de testler uygulandıktan sonra hatalı sorularla karşılaşılabilir. Hatalı sorularla karşılaşıldığı durumlarda da sorular iptal

edilmekte ve puanlama yönergesinde değişiklikler meydana gelmektedir. Söz konusu durumda puan hesaplamasına esas olacak yöntem burada ön plana çıkmaktadır. Çünkü testte hatalı soru bulunması durumunda sınav esnasında karışacak hataları kestirmek güçtür. Bireylerin hatalı soruda ne kadar vakit harcadığı, soruyu cevaplandıramadığı için psikolojik düzeyindeki değişimleri (moralinin bozulması, kaygı düzeyinin artması vb.) kestirmek zordur. Bununla birlikte testteki hatalı soruyu hiç görmeyen, hatayı fark etmeyen ya da soru üzerinde fazla vakit/çaba harcamadan diğer sorulara geçen kişiler de bulunmaktadır. Bu durumda uygulama sonrasında hatalı sorunun belirlenip iptal edilmesinin ardından puanlama için kullanılacak yöntemin ne olacağı önem kazanmaktadır.

Alanyazında hatalı bir soruyla, test uygulaması öncesi ve sonrasında karşılaşıldığı durumlarda ne yapılması gerektiği ile ilgili çeşitli görüşler yer almaktadır. Varma'ya (2006) göre, özellikle düşük madde ayırt edicilik katsayısı nedeniyle düzeltilemeyecek durumda olan hatalı maddelerin puanlamadan ve testten tamamen çıkartılmasını önermektedir. Ludlow (2001) ise özellikle negatif madde ayırt edicilik katsayısına sahip olan maddelerin test geliştirici tarafından testten çıkartılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca özellikle yüksek riskli (high-stakes) sınavlarda, testin en az bir kez alan denemesine tabi tutulması, problemleri maddelerin açığa çıkarılması ve bu maddelerin düzeltilmesi ya da tamamen testten çıkartılması, sonrasında ise esas uygulamaya geçilmesini önermektedir. Yüksek riskli sınavlarda hatalı bir sorunun yer almasının psikometrik açıdan savunulabilir bir yanı olmadığına dikkat çekmektedir.

Ülkemizde birçok farklı amaçla test uygulanmaktadır ve bu testler içerisinde en çok öne çıkanlar kademeler arası geçiş sisteminde uygulanan testlerdir. Türkiye'de liselere giriş sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), üniversitelere giriş sürecinde de Ölçme, Seçme ve Yerleştirme (ÖSYM) tarafından geniş ölçekli testler uygulanmaktadır. Bu testlerde de hatalı sorunun iptal edilmesi sonrasında puanlamaya esas olacak yöntemle ilgili değişiklikler bulunmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarının katıldığı ve puanlarına dayalı olarak sıralandığı KPSS uygulamasında hatalı soru olması durumunda 2016 yılına kadar, sorunun iptal edildiği ya da geçersiz sayıldığı durumda ilgili testte en az bir

soruyu işaretleyen herkese sorunun doğru kabul edilmesi öngörülüyordu: “Sınavdan sonra yapılan analizlerde bir testte sorulardan herhangi biri, biçimsel veya bilimsel bir nedenle ÖSYM tarafından ‘geçersiz’ sayıldığı takdirde, bu soru, ilgili testi işaretleyen tüm adaylar için doğru cevaplanmış kabul edilecektir.” (ÖSYM, 2016, 17). Sarıtaş ve Bağcı (2017) ise ÖSYM’ye açılan davalarda soru iptal edildikten sonra sorunun iptal edildiği testte en az bir doğrusu bulunan tüm adaylar için sorunun doğru kabul edildiğine dikkat çekmektedir. Ancak 2017 yılında bu uygulama değiştirilerek iptal edilen sorunun puanının diğer sorulara verilerek hesaplama yapılmasına karar verilmiştir: “Sınavdan sonra ÖSYM Başkanlığı veya yargı mercileri tarafından iptaline karar verilen sorular değerlendirme dışı bırakılarak geçerli soruların puan değerinin yeniden saptanması suretiyle puanlama yapılacaktır.” (ÖSYM, 2017, 20). Başka bir anlatımla testte yer alan bir sorunun iptal edilmesi durumunda puanlama için zaman içinde farklı yöntemler denendiği görülmektedir.

MEB tarafından liselere giriş sürecinde uygulanan merkezi sınav uygulamasında 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim dönemlerinde soru iptaline yönelik “Soru iptali olması durumunda ilgili soru o ders sınavına katılan bütün öğrenciler için doğru kabul edilerek değerlendirilecektir.” uygulamalarına yer verilmiştir. 2018 Merkezi Sınav Uygulama kılavuzunda ise “Sınavlarda iptaline karar verilen sorular değerlendirme dışı bırakılarak geçerli soruların puan değerinin yeniden saptanması suretiyle puanlama yapılır.” açıklaması yer almaktadır (MEB, 2018). Söz konusu uygulamalardan da anlaşıldığı gibi soruların iptal edildikten sonra puanlamanın nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik henüz kesin bir yöntem bulunmamaktadır. Ancak özellikle yerleştirme testlerinde puanlama sürecinde bir puanın bile adaylar için önem taşıdığı düşünüldüğünde iptal sorularının puanlamasının da önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

2014 Kasım ayında yapılan TEOG’da fen testinde 1, matematik testinde ise 2 soru iptal edilmiştir. 28-29 Kasım 2013’te yapılan TEOG sınavlarındaki soruların tartışılması ve doğurduğu sorunlar, puanların hesaplanacağı Temmuz 2014’e kadar devam etmiştir. Ayrıca, idarî mahkeme daha önce iptal edilen 3 soruya ek olarak 4 sorunun daha iptal edilmesine karar vermiştir. Kamuoyunda sıklıkla yer bulan TEOG ile ilgili tartışmalar

tercih ve yerleştirme sürecinde de devam etmiştir. Öğrencilerin TEOG’da yaptıkları yanlışların puan sistemine dâhil edilmemesi ve puanların sadece öğrencilerin doğru yanıtları üzerinden hesaplanması, aynı puandaki öğrenci sayısında oldukça yüksek bir artış yaşanmasına sebep olmuştur (TEDMEM, 2014).

Bu çalışma ile ölçme sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliği üzerinde doğrudan etkisi bulunan hatalı sorunun teste bulunması durumunda farklı yöntemlere dayalı gerçekleştirilen hesaplama sonuçları incelenmiş olacak, bu sayede yöntemsel değişikliğin pratikte oluşturduğu sonuçlar görülebilecektir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada testlerde hatalı soru olduğu durumlarda hesaplama için kullanılan yöntemlerin bireylerin ortalamalarında ve sıralamalarında nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca hatalı soru olduğu durumlarda puanlamaya yönelik yeni bir hesaplama yöntemi önerilerek bu bağlamda da bireylerin sıralamalarındaki farklılığın incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma deseni

Bu çalışma kapsamında testlerde hatalı soru olması durumunda kullanılan yöntemlerin bireylerin sıralamalarına olan etkisi incelenmiş; aynı zamanda yeni bir hesaplama yöntemi önerilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın temel bir araştırma niteliğinde olduğu söylenebilir.

Araştırma grubu

Bu araştırma, 2016 TEOG uygulamasına katılan 64.788 öğrenci ile yürütülmüştür. 2016 yılında TEOG uygulamasının Türkçe testine 1,131,588 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında iptal edilen soruların öğrenciler tarafından aynı sırada görülmesi amaçlandığından TEOG uygulamasında A kitapçığını alan 64,788 öğrenci çalışmaya

dâhil edilmiştir. Öğrencilerin verileri, araştırmacılar tarafından doğrudan toplanmamış olup verilerin kullanım izni MEB'den alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

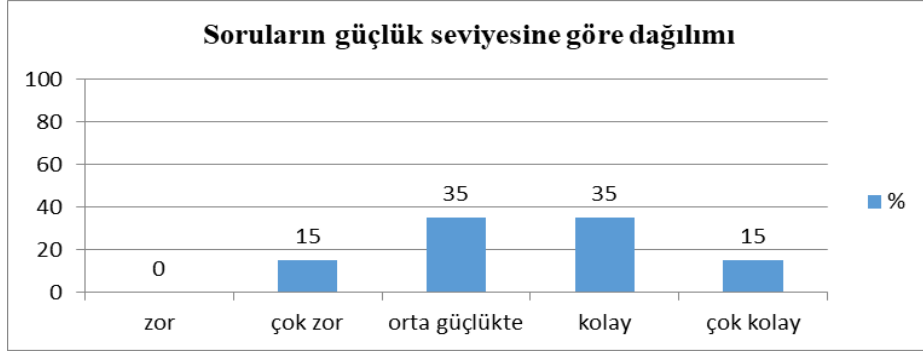
Araştırmada tanıma ve yerleştirme amacıyla kullanılan testlerdeki hatalı sorunun öğrencilerin sıralamalarını ne düzeyde değiştirdiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye'de liselere geçiş amacıyla kullanılan TEOG uygulaması içerisinde yer alan Türkçe testi kullanılmıştır. Türkçe testinde toplam 20 madde yer almaktadır. Testte yer alan maddeler; sözcükte anlam, cümlede anlam, parçada anlam, anlatım, dil bilgisi, yazım ve noktalama konularından oluşmaktadır. Bu konuların belirlenme sürecinde Türkçe eğitimi alanında görev yapan beş öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uygulamaya katılan öğrenciler içerisinde 64,788 öğrencinin cevapları doğrultusunda madde istatistikleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Madde İstatistikleri

Maddeler	Güçlük indeksi	Nokta çift serili korelasyon	Ayrıcalık (discriminat) indeksi	Konu dağılımı
m1	0.62	0.52	0.63	Sözcükte anlam
m2	0.61	0.57	0.70	Sözcükte anlam
m3	0.38	0.32	0.39	Cümlede anlam
m4	0.75	0.50	0.54	Cümlede anlam
m5	0.36	0.46	0.56	Parçada anlam
m6	0.81	0.48	0.46	Parçada anlam
m7	0.67	0.61	0.72	Parçada anlam
m8	0.68	0.46	0.54	Parçada anlam
m9	0.87	0.44	0.36	Parçada anlam
m10	0.53	0.52	0.65	Parçada anlam
m11	0.46	0.60	0.76	Anlatım
m12	0.49	0.34	0.42	Öğretici tür
m13	0.76	0.48	0.50	Parçada anlam
m14	0.68	0.56	0.65	Anlatım
m15	0.60	0.52	0.64	Anlatım
m16	0.54	0.53	0.67	Dil bilgisi
m17	0.60	0.58	0.72	Dil bilgisi
m18	0.35	0.47	0.58	Dil bilgisi
m19	0.45	0.38	0.47	Yazım
m20	0.81	0.51	0.53	Noktalama

Tablo 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde testte yer alan maddelerin güçlük indeksleri 0.35 ile 0.87 arasında değişiklik göstermektedir.

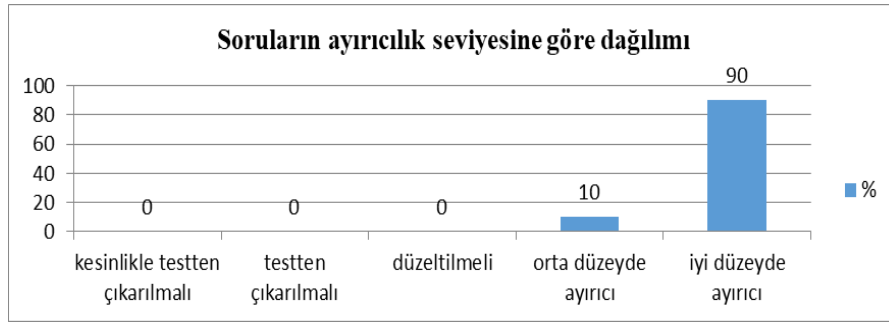
Testte bulunan soruların güçlük indeksleri 0.00-0.20 çok zor; 0.21-0.40 zor; 0.41-0.60 orta güçlükte; 0.61-0.80 kolay; 0.81-1.00 çok kolay olacak şekilde kategorileştirildiğinde (Güler, 2011) soruların dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Testte Yer Alan Soruların Güçlük Seviyesine Göre Dağılımı

Şekil 1’de de görüldüğü gibi testte bulunan sorulardan hiçbiri öğrencilere çok zor gelmemiştir. Soruların 3’ü öğrencilere zor, 7’si orta güçlükte, 7’si kolay ve 3’ü de çok kolay gelmiştir.

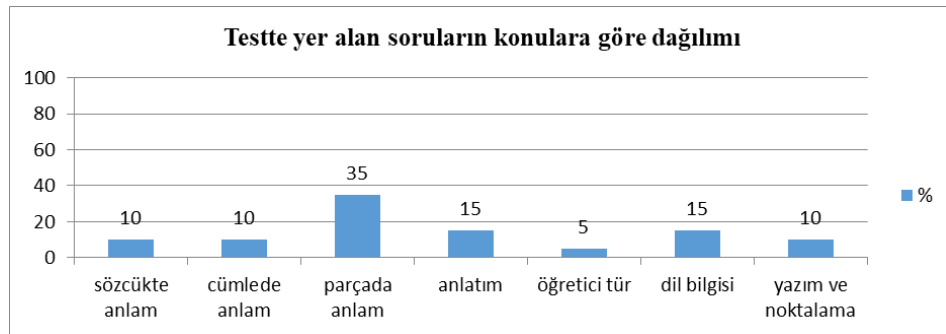
Soruların ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde nokta çift serili korelasyon katsayılarının 0.32 ile 0.61 arasında farklılık göstermektedir. Alt-üst grupta bulunan öğrencilerin cevaplarına dayalı olarak hesaplanan ayırtıcılık indeksinin 0.36 ile 0.76 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Negatif ayırtıcılık kesinlikle testten çıkarılmalıdır; 0.00-0.19 testten çıkarılmalıdır; 0.20-0.29 düzeltilmeli; 0.30-0.39 orta düzeyde ayırtıcı; 0.40 ve üzeri iyi düzeyde ayırtıcı maddeler olacak şekilde bir kategorileştirme yapılmıştır. Bu doğrultuda testte yer alan soruların dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Testte Yer Alan Soruların Ayırıcılık Seviyesine Göre Dağılımı

Şekil 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde testte bulunan soruların 2’sinin orta düzeyde, 18’inin ise çok iyi düzeyde ayırıcı maddeler olduğu tespit edilmiştir.

Testteki soruların konu dağılımları incelendiğinde de soruların konulara göre dağılımı Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Testte Yer Alan Soruların Konularına Göre Dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde testte bulunan soruların 2’sinin sözcükte anlam, 2’sinin cümlede anlam, 7’sinin parçada anlam, 3’ünün anlatım, 1’inin öğretici tür, 3’ünün dil bilgisi, 2’sinin de yazım ve noktalama konularına ait olduğu belirlenmiştir.

TEOG uygulamasına katılan öğrenciler içerisinde araştırmaya dâhil edilen 64,788 öğrencinin cevapları doğrultusunda hesaplanan test istatistikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Test İstatistikleri

Test istatistikleri	Değerler
Testten alınabilecek en yüksek puan (madde sayısı)	20
Testi alan öğrenci sayısı	64,788
Testten alınan en düşük puan	0.00 (%0,1)
Testten alınan en yüksek puan	20.00 (%3)
\bar{X} (Ortalama)	12.01
SD (Standart sapma)	4.56
Ortalama güçlük (pij)	0.60
Ortalama ayıricılık (rij)	0.57

Tablo 2’de yer alan değerler incelendiğinde testte yer alan sorulardan tamamına yanlış cevap veren ve/veya boş bırakan öğrenciler (%0.1; n=38) olduğu gibi tamamını doğru cevaplandıran öğrenciler de (%3; n=1941) bulunduğu görülmektedir. Testi alan çocuklar soruların ortalama %60’ını doğru cevaplandırmışlardır. Testteki soruların ortalama ayırt ediciliklerinin yüksek düzeyde olduğu ($r_{ij}=0.57$) tespit edilmiştir. TEOG 2016 uygulamasına katılan öğrencilerin (N=1,131,588) Türkçe alt testinden almış oldukları puanların 0-100 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 60 olduğu raporlanmıştır (MEB, 2016). Bu doğrultuda TEOG uygulamasında A kitapçığını alan öğrencilerin sonuçlarının tüm öğrenci sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Testin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan değerler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Güvenirlik katsayısı	Değerler
KR-20	0.833
İki yarı güvenilirlik katsayısı	0.823
Guttman güvenilirlik katsayısı	0.822

Tablo 3 incelendiğinde test maddelerine verilen cevapların iç tutarlılığının, başka bir anlatımla güvenilirliklerinin, yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma kapsamında ülke genelinde merkezî bir sınav sistemine katılan öğrencilerin verisi olan 2016 TEOG verileri kullanılmıştır. Veriler, MEB tarafından toplanmış olup 06.02.2018 tarihli 57750415-480.01-E.2509280 sayılı yazı kapsamında verilerin bilimsel amaçlı kullanılması izni alınarak veriler temin edilmiştir. Araştırmacılar,

verileri kendileri toplamamışlar, mevcut veriler üzerinde incelemeler gerçekleştirmişlerdir.

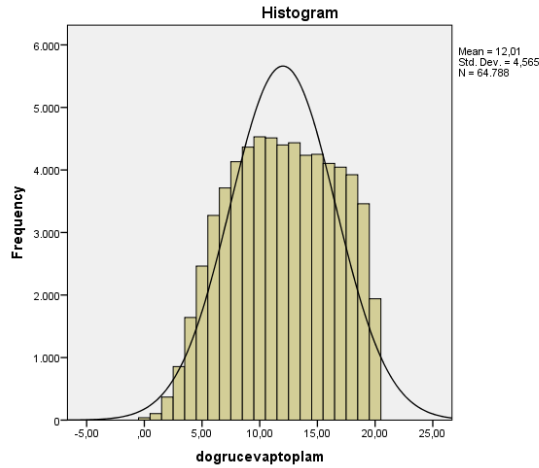
Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

Bu aşamada öncelikle veri setinin incelemesi gerçekleştirilmiş, ardından verileri düzenlenmiş ve veri analizi-yorumlama süreci gerçekleştirilmiştir.

Veri Setinin İncelenmesi

Verilerin analizi gerçekleştirilmeden önce veri seti incelenmiştir. Öğrencilerin 20 madde üzerinden doğru cevapları 1; yanlış cevapları 0 olacak şekilde puanlaması yapılmıştır. Maddeyi boş bırakan öğrencilerin cevapları için 0 ya da 1 olacak şekilde bir kodlama işlemi gerçekleştirilmemiştir.

Öğrencilerin Türkçe alt testindeki doğru sayılarının dağılımının incelenmesi amacıyla öncelikle çarpıklık ve basıklık katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda çarpıklık katsayısı -0.094; basıklık katsayısı -0.950 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin doğru cevap dağılımlarına yönelik oluşturulan histogram grafiği de Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin Türkçe Alt Testindeki Doğru Cevaplarının Dağılımı

Veri Setinin Düzenlenmesi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle hiçbir sorunun hatalı olmadığı durumdaki "ölçüt" değerler hesaplanmıştır.

Ölçüt Puanlar

- i. *Toplam doğru cevap:* Öğrencilerin doğru cevap verdikleri toplam sayı hesaplanmıştır.
- ii. *Net:* Düzeltme formülü uygulanarak (3 yanlışın 1 doğruyu götürmesi) öğrencilerin netleri hesaplanmıştır.
- iii. *Sıralama:* Öğrencilerin doğru cevap sayılarına göre sıraları hesaplanmıştır.

Soru İptal Koşulları

- i. En düşük ayıcılığa sahip soru
- ii. En çok boş bırakılan soru
- iii. En zor soru
- iv. En düşük ayırıcılık, en çok boş bırakılan ve en zor sorunun birlikte iptali

Hesaplamalar

- İptal edilen soru için:
 - i. Herkese doğru kabul etme, (2016 yılına kadar merkezi sınavların kabulü)
 - ii. Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma, (2017 yılından itibaren merkezi sınavlarında kullanma)
 - iii. En az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme, (2016 yılına kadar merkezi sınavların kabulü)
 - iv. Alt testi bazında ağırlıklandırma (araştırmacıların önerisi)

dört yöntemle dayalı olarak iptal edilen soru için değer atanarak hesaplamalar yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada ölçüt puanlar ile koşullardan elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, farklılıklara yönelik eta-kare değerleri belirlenmiştir. Öğrenci sıralarının karşılaştırılması amacıyla da puanı artan, azalan ve aynı kalan öğrenci sayıları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen işlemler Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Verilerin Çözümleme Aşamaları

İptal nedeni	İptal soru sayısı	İptal sonrası hesaplama yöntemi	Hesaplama
En düşük ayrırcılıktaki soru	1	Herkese doğru kabul etme Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma En az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme Alt testi bazında ağırlıklandırma	Toplam doğru cevap Toplam net sayısı Sıralama
En çok boş bırakılan soru	1	Herkese doğru kabul etme Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma En az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme Alt testi bazında ağırlıklandırma	Toplam doğru cevap Toplam net sayısı Sıralama
En zor soru	1	Herkese doğru kabul etme Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma En az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme Alt testi bazında ağırlıklandırma	Toplam doğru cevap Toplam net sayısı Sıralama
Tüm koşulları sağlayanlar	3	Herkese doğru kabul etme Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma En az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme Alt testi bazında ağırlıklandırma	Toplam doğru cevap Toplam net sayısı Sıralama

BULGULAR

Çeşitli İptal Nedenleri ve Tekrar Puan Hesaplama Yöntemlerine Dayalı Gerçekleştirilen Hesaplamalarda Mutlak Puanların Değişimi Nasıldır?

Araştırma kapsamında öncelikle herhangi bir soru iptal edilmeden önce öğrencilerin ham puanlarına yönelik betimsel istatistikler hesaplanmış, bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Tüm Testten Aldıkları Puanlara (Ham Puanlara) İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Puanlar	İstatistikler	Değerler
Doğru cevap	Ortalama	12.01
	Ortanca	12.00
	Minimum	0.00
	Maksimum	20.00
Net	Ortalama	9.39
	Ortanca	9.70
	Minimum	-6.70
	Maksimum	20.00

Tablo 5'te yer alan bilgiler incelendiğinde testteki herhangi bir soru iptal edilmediği durumda öğrencilerin doğru cevap sayıları 0.00 ile 20.00 arasında değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin doğru cevaplarının ortalaması 12.01; ortancası da 12.00'dir. Herhangi bir sorunun iptal edilmediği teste şans başarısı arıtma yapıldığında öğrenci netlerinin -6.70 ile 20.00 arasında değişiklik gösterdiği, net doğru cevaplarının ortalamasının 9.39; ortancasının da 9.70 olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Araştırmada dört farklı koşula bağlı olarak (en düşük ayıricılıkta madde, en çok boş bırakılan madde, en zor madde) maddeler iptal edilerek dört farklı puanlama yöntemine (herkese doğru kabul etme, diğer sorular üzerinden hesaplama yapma, en az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme, alt testi bazında ağırlıklandırma) dayalı olarak öğrencilere ilişkin doğru cevap ve net olmak üzere mutlak puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin mutlak puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çeşitli İptal Nedenleri ve Tekrar Puan Hesaplama Yöntemleri Sonucunda Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Yöntem	Puan	Betimsel Değer	E.D.A.*	E.B.B.*	E.Z.S.*	T.K.S.*
Herkesine doğru kabul etme	D.C.	Ortalama	12.63	12.66	12.56	13.83
		Ortanca	13.00	13.00	13.00	14.00
		Minimum	1.00	1.00	1.00	3.00
	Net	Maksimum	20.00	20.00	20.00	20.00
		Ortalama	10.19	10.23	10.10	11.79
		Ortanca	10.67	10.67	10.67	12.00
		Minimum	-5.33	-5.33	-5.33	-2.67
		Maksimum	20.00	20.00	20.00	20.00
		Ortalama	12.24	12.28	12.17	12.75
Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma	D.C.	Ortanca	12.63	12.63	12.63	12.94
		Minimum	0.00	0.00	0.00	0.00
		Maksimum	20.00	20.00	20.00	20.00
	Net	Ortalama	9.80	9.84	9.70	10.70
		Ortanca	10.30	10.30	10.30	10.94
		Minimum	-6.33	-6.33	-6.33	-5.67
		Maksimum	20.00	20.00	20.00	20.00
		Ortalama	12.64	12.66	12.56	13.83
		Ortanca	13.00	13.00	13.00	14.00
En az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme	D.C.	Minimum	0.00	0.00	0.00	0.00
		Maksimum	20.00	20.00	20.00	20.00
		Ortalama	10.18	10.23	10.09	11.79
	Net	Ortanca	10.67	10.67	10.67	12.00
		Minimum	-6.33	-6.33	-6.33	-2.67
		Maksimum	20.00	20.00	20.00	20.00
Alt test bazında ağırlıklandırma	D.C.	Ortalama	12.38	12.24	12.38	12.96
		Ortanca	13.00	12.50	13.00	13.50
		Minimum	0.00	0.00	0.00	0.00
	Net	Maksimum	20.00	20.00	20.00	20.00
		Ortalama	9.85	9.80	9.90	10.92
		Ortanca	10.67	10.17	10.67	11.50
		Minimum	-6.33	-6.33	-6.33	-5.67
		Maksimum	20.00	20.00	20.00	20.00

* E.D.A.: En düşük ayıricılıktaki maddeyi çıkarma, E.B.B.: En çok boş bırakılan soruyu çıkarma, E.Z.S.: En zor soruyu çıkarma, T.K.S.: Tüm koşulları sağlayan maddeleri çıkarma

Tablo 6’da görüldüğü gibi *iptal edilen sorunun herkese doğru kabul edildiği durum için* inceleme yapıldığında; sorunun hatalı olmaması durumunda alınacak ortalama puandan daha yüksek bir ortalama hesaplanmaktadır. İptal edilen soru sayısı arttıkça da ortalamadaki benzer artış söz konusu olmaktadır. Benzer durum şans başarısı artırma sonucunda hesaplanan net puanlar için de geçerlidir.

Hiçbir sorunun hatalı olmadığı ve iptal edilmediği durumdaki ortalama değerin 12.01 olarak hesaplandığı göz önüne alındığında; sorunun iptal edilerek diğer sorular ağırlıklandırılarak hesaplama yapıldığında ortalama değerlerin olması gerekenden yüksek hesaplandığı görülmektedir. Bu değer, koşullara bağlı farklılık gösterse de iptal edilen soru sayısının artması durumunda ortalama değerin de olması gerekenden daha yüksek hesaplama eğilimi gösterdiği görülmektedir. Benzer durum şans başarısı arıtma sonucunda hesaplanan net puanlar için de geçerlidir.

En az bir doğrusu olan herkese sorunun doğru kabul edildiği durum için inceleme yapıldığında; hiçbir sorunun hatalı olmadığı ve iptal edilmediği durumdaki ortalama değerin 12.01 olarak hesaplandığı göz önüne alındığında; diğer yöntemlerde olduğu gibi değerlerin olması gerekenden yüksek hesaplandığı belirlenmiştir. Bu değer, koşullara bağlı farklılık gösterse de iptal edilen soru sayısının artması durumunda ortalama değerin de olması gerekenden daha yüksek hesaplama eğilimi gösterdiği görülmektedir. Benzer durum şans başarısı arıtma sonucunda hesaplanan net puanlar için de geçerlidir.

Alt test bazında ağırlıklandırma yapılan durum için inceleme yapıldığında; hiçbir sorunun hatalı olmadığı ve iptal edilmediği durumdaki ortalama değerin 12.96 olarak hesaplandığı göz önüne alındığında; diğer yöntemlerde olduğu gibi değerlerin olması gerekenden yüksek hesaplandığı belirlenmiştir. Bu değer, koşullara bağlı farklılık gösterse de iptal edilen soru sayısının artması durumunda ortalama değerin de olması gerekenden daha yüksek hesaplama eğilimi gösterdiği görülmektedir. Benzer durum şans başarısı arıtma sonucunda hesaplanan net puanlar için de geçerlidir.

İptal soru ya da soruların olması durumunda farklı puan hesaplama yöntemlerine dayalı olarak hesaplanan doğru cevap ve net puanları ile ham puanlar arasındaki fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ilişkili ölçümlerde t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Çeşitli İptal Nedenleri ve Tekrar Puan Hesaplama Yöntemleri Sonucunda Hesaplanan Doğru Cevap Sayılarının Ham Puanlar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Hesaplanan t Testi Sonuçları

Puan	E.D.A.		E.B.B.		E.Z.S.		T.K.S.		
	O.F.	E.K.	O.F.	E.K.	O.F.	E.K.	O.F.	E.K.	
D.C.	A-G	0.619*	0.62	0.651*	0.65	0.552*	0.55	1.821*	0.79
	B-G	0.231*	0.21	0.265*	0.25	0.160*	0.10	0.734*	0.41
	C-G	0.618*	0.62	0.650*	0.65	0.551*	0.55	1.820*	0.79
	D-G	0.365*	0.27	0.221*	0.21	0.361*	0.27	0.948*	0.43
Net	A-G	0.797*	0.60	0.840*	0.62	0.707*	0.53	2.399*	0.79
	B-G	0.409*	0.29	0.454*	0.30	0.316*	0.24	1.311*	0.58
	C-G	0.797*	0.60	0.840*	0.62	0.707*	0.53	2.399*	0.79
	D-G	0.459*	0.30	0.411*	0.29	0.517*	0.40	1.526*	0.60

* p<0.05 ** O.F.: Ortalama fark, E.K.: Eta-kare

A: Herkese doğru kabul etme; B: Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma; C: En az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme; D: Alt test bazında ağırlıklandırma

* E.D.A.: En düşük ayırıcılıktaki maddeyi çıkarma, E.B.B.: En çok boş bırakılan soruyu çıkarma, E.Z.S.: En zor soruyu çıkarma, T.K.S.: Tüm koşulları sağlayan maddeleri çıkarma

Tablo 7 incelendiğinde, en düşük ayırıcılıkta maddenin iptal edilmesi durumunda gerçekleştirilen hesaplamalarda gerçek puan ile hesaplanan puan ortalaması farkının en yüksek olduğu yöntemin “herkese doğru kabul etme” ve “en az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme” olduğu görülmektedir. Gerçek puana en yakın değerlerin ise “diğer sorular üzerinden hesaplama yapma” ve “alt test bazında ağırlıklandırma” yöntemlerine dayalı hesaplamalarda olduğu tespit edilmiştir. En çok boş bırakılan sorunun iptal edilmesi durumunda “alt test bazında ağırlıklandırma” yönteminin en iyi sonuçları verdiği; diğer iptal durumlarında ise en iyi sonucu “diğer sorular üzerinden hesaplama yapma” yönteminin verdiği saptanmıştır.

Çeşitli İptal Nedenleri ve Tekrar Puan Hesaplama Yöntemlerine Dayalı Gerçekleştirilen Hesaplamalarda Sıralamaların Değişimi Nasıldır?

Araştırmada TEOG Türkçe alt testinde bulunan 20 soruyu cevaplandıran 64,788 öğrencinin cevapları incelenmiştir. Öğrencilerin doğru cevap sayılarına göre dağılımları ve sıraları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Doğru Cevap Sayısına Göre Dağılımları ve Sıralamaları

Doğru cevap	f	%	Sıra
20.0	1941	3.0	1
19.0	3459	5.3	2
18.0	3923	6.1	3
17.0	4045	6.2	4
16.0	4105	6.3	5
15.0	4250	6.6	6
14.0	4234	6.5	7
13.0	4434	6.8	8
12.0	4400	6.8	9
11.0	4513	7.0	10
10.0	4531	7.0	11
9.0	4365	6.7	12
8.0	4132	6.4	13
7.0	3712	5.7	14
6.0	3274	5.1	15
5.0	2462	3.8	16
4.0	1641	2.5	17
3.0	856	1.3	18
2.0	369	.6	19
1.0	104	.2	20
0.0	38	.1	21

Tablo 8’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğrencilerin doğru cevapları üzerinden 21 sıraları bulunduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında dört farklı koşulda teste yer alan madde(ler) iptal edilmiş ve dört farklı puanlama yöntemine dayalı olarak hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Hesaplamalar sonucunda öğrencilerin sıralamalarındaki değişimler Tablo 9’da gösterilmiştir. Tablo 9’da N: sırası azalan öğrencileri, P: sırası artan öğrencileri, E: sırası değişmeyen öğrencileri göstermektedir.

Tablo 9. Çeşitli İptal Nedenleri ve Tekrar Puan Hesaplama Yöntemleri Sonucunda Sırası Değişen Öğrenci Sayısı

Puan		E.D.A.			E.B.B.			E.Z.S.			T.K.S.		
		N	P	E	N	P	E	N	P	E	N	P	E
D.C.	A-G	0	40096	24692	0	42167	22621	0	35741	29047	0	58436	6352
	B-G	22751	40058	1979	20680	42129	1979	27106	35703	1979	13306	49503	1979
	C-G	0	40057	24731	0	42129	22659	0	35703	29085	0	58398	6390
	D-G	4329	27973	32486	7695	28069	29024	3744	27143	33901	6622	46620	11546
Net	A-G	10084	46070	8634	8918	48194	7676	11796	43040	9952	2310	59676	2802
	B-G	22752	40072	1964	20681	42143	1964	27107	35717	1964	9167	53657	1964
	C-G	10085	46045	8658	8919	48170	7699	11797	43016	9975	2310	59653	2825
	D-G	19242	38934	6612	14193	45396	5199	14402	41659	8727	7670	54724	2394

A: Herkese doğru kabul etme; B: Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma; C: En az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme; D: Alt test bazında ağırlıklandırma; G: Ham sıralama

* E.D.A.: En düşük ayıricılıktaki maddeyi çıkarma, E.B.B.: En çok boş bırakılan soruyu çıkarma, E.Z.S.: En zor soruyu çıkarma, T.K.S.: Tüm koşulları sağlayan maddeleri çıkarma

Tablo 9'da görüldüğü gibi *testte en düşük ayıricılıktaki sorunun iptal edilmesi durumunda* soruyu herkese doğru kabul etme yöntemine dayalı olarak 40,096 öğrencinin (soruyu yanlış yapan ya da boş bırakanlar) sırasının yükseldiği görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin %62'sinin sırasının yükseldiği belirlenmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde en düşük ayırt edicilik indeksine sahip sorunun iptal edilmesi durumunda sorunun herkese kabul edildiği yöntemde öğrencilerin %38'inin, diğer sorular üzerinde hesaplama yönteminde %3'ünün, en az bir doğrusu olan herkese soruyu doğru kabul etme durumunda %38'inin, alt testler bazında ağırlıklandırma yönteminde ise öğrencilerin %50'sinin sırasının değişmediği tespit edilmiştir. Sıralamaların değişmesine en dayanıklı yöntemin alt testler bazında ağırlıklandırma yöntemi olduğu görülmektedir.

Testte en çok boş bırakılan sorunun iptal edilmesi durumunda sorunun herkese kabul edildiği yöntemde öğrencilerin %35'inin, diğer sorular üzerinde hesaplama yönteminde %3'ünün, en az bir doğrusu olan herkese soruyu doğru kabul etme durumunda %34'ünün, alt testler bazında ağırlıklandırma yönteminde ise öğrencilerin %44'ünün sırasının değişmediği tespit edilmiştir.

Testin en zor sorusunun iptal edilmesi durumunda sorunun herkese kabul edildiği yöntemde öğrencilerin %45'inin, diğer sorular üzerinde hesaplama yönteminde %3'ünün, en az bir doğrusu olan herkese soruyu doğru kabul etme durumunda %44'ünün, alt testler bazında ağırlıklandırma yönteminde ise öğrencilerin %52'sinin sırasının değişmediği tespit edilmiştir.

Testin en zor sorusunun iptal edilmesi durumunda da 3.744 öğrencinin sırasının düştüğü (%6), 27.143 öğrencinin (%42) ise sırasının arttığı görülmektedir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi testin en zor sorusunun iptal edilmesi durumunda sorunun herkese kabul edildiği yöntemde öğrencilerin %45'inin, diğer sorular üzerinde hesaplama yönteminde %3'ünün, en az bir doğrusu olan herkese soruyu doğru kabul etme durumunda %44'ünün, alt testler bazında ağırlıklandırma yönteminde ise öğrencilerin %52'sinin sırasının değişmediği tespit edilmiştir.

Testteki söz konusu şartları sağlayan üç sorunun iptal edilmesi durumunda soruyu herkese doğru kabul etme yöntemine dayalı olarak 58,436 öğrencinin (soruyu yanlış yapan ya da boş bırakanlar) sırasının yükseldiği görülmektedir. Diğer bir anlatımla öğrencilerin %90'ının sırasının yükseldiği tespit edilmiştir. Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma yönteminde 13,306 öğrencinin (%21) sırasının düştüğü, 49,503 öğrencinin (%76) sırasının ise yükseldiği belirlenmiştir. En az bir doğrusu bulunan öğrencilere iptal edilen sorunun doğru kabul edilmesi durumunda da 58,398 öğrencinin (%90) sırasının yükseldiği saptanmıştır. Alt testler bazında ağırlıklandırma yapılması durumunda da 6,622 öğrencinin sırasının düştüğü (%10), 46,620 öğrencinin (%72) ise sırasının arttığı görülmektedir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi üç sorunun iptal edilmesi durumunda sorunun herkese kabul edildiği yöntemde öğrencilerin %10'unun, diğer sorular üzerinde hesaplama yönteminde %3'ünün, en az bir doğrusu olan herkese soruyu doğru kabul etme durumunda %10'unun, alt testler bazında ağırlıklandırma yönteminde ise öğrencilerin %18'inin sırasının değişmediği belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bireylerin hakkında karar verilmesine dayanak oluşturan geniş ölçekli testler, maksimum performans testi özelliği göstermektedir. Bireylerin akademik başarıları, zekâları gibi bilişsel davranışlara odaklanan bu testlerdeki (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Ekgün, Karadeniz ve Demirel, 2018) maddelerin doğru bir cevabı bulunmaktadır. Testte yer alan maddenin doğru cevabının net olmaması, birden fazla seçeneğin doğru cevap niteliği taşıması, sorudaki verilen açıklama ya da soru cümlesinin farklı anlamlara gelecek şekilde kurgulanması vb. gerekçelerle hatalı olduğu belirlenen soruların iptal edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de test geliştirme sürecinde ön uygulama çalışmaları olması gerektiğinden söz edilmektedir ki (Crocker ve Algina, 1986) sorular üzerinde yapılan incelemeler doğrultusunda sorudaki hatalar önceden fark edilebilir. Ancak ÖSYM, MEB gibi kurumlar tarafından gerçekleştirilen geniş ölçekli testlerin güvenlik nedeniyle ön uygulama çalışmaları yapılamamaktadır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen testlere yönelik de (Karadağ, Akıldız, Kumtepe ve Akgün, 2017) soruların alan uzmanları tarafından test tekniği açısından incelenerek redaksiyonunun yapıldığı ve test içeriğine uygunluğunun kontrol edildiği belirtilmektedir. Bu nedenle de sınav sonrasında uzman-aday bakış açısı farklılığı nedeniyle kimi sorular hatalı görülerek iptal edilebilmektedir. 2019 yılında TYT temel soru kitapçığındaki matematik testinin 7. sorusu ile AYT'nin Türk dili ve edebiyatı sosyal bilimler-1 temel kitapçığının 33. Sorusu iptal edilmiştir (ÖSYM, 2019). Burada karşılaşılan sorun ise iptal edilen soru sonrasında puanlamanın nasıl olacağıdır. Bu araştırma kapsamında farklı koşullarda iptal edilen sorular olması durumunda gerçekleştirilen hesaplama yöntemlerinin test sonuçlarına etkisi, ham ve net ve puanlar ile öğrenci sıralaması bazında incelenmiştir.

Farklı koşullarda iptal edilen sorular sonrasında gerçekteki puan ile hesaplanan puan arasındaki en yüksek farkın “herkese doğru kabul etme” yöntemiyle hesaplandığı belirlenmiştir. Bir sorunun iptal edilmesi durumunda sorunun herkese doğru kabul edilmesi ve onunla neredeyse aynı sonuçlar üreten “en az bir doğrusu olan herkese

kabul etme” yöntemleri, sorunun ölçmeyi amaçladığı beceriye sahip olmayan kişilerin tam puan almasına ve söz konusu beceriye sahip olanlarla aynı seviyede ölçüm yapılmasına neden olmaktadır. Çünkü gerçek durumda hatalı olan sorunun yokladığı davranışa sahip öğrenciler soruda hata olmasaydı soruyu zaten doğru cevaplandırıcaklardı bu nedenle “bilen” olarak adlandırılan bu öğrenciler için herkese doğru kabul etme yöntemi bir dezavantaj oluşturmaktadır. Aynı zamanda hatalı soru ya da soruların iptal edilmesi durumunda sorunun herkes için doğru kabul edilerek puanlanması; sorunun ölçmeyi amaçladığı beceriye sahip olmadığı için soruyu yanlış cevaplandırarak ya da boş bırakacak kişilere de soru doğru kabul edilerek puan verildiği için testin ortalamasının gerçek değerden daha yüksek hesaplanmasına neden olmaktadır. Başka bir anlatımla soru iptali test geliştiren, testi kullanan ve ilgili kurumlar için istenmeyen bir durum olmasının yanı sıra testin psikometrik özelliklerini olumsuz etkilemektedir (Sarıtaş ve Bağcı, 2017). İptal edilen sorunun ölçmek istediği özelliği gerçekten bilen ve bilmeyen kişilerin ayrımı yapılamamaktadır. İptal edilen soru sayısı arttıkça herkese doğru kabul etme yöntemine göre hesaplama sonucunda ortalamalar da gerçek değerden uzaklaşmaktadır. Bu durum öğrencilerin sıralamasının da değişmesine neden olmaktadır.

Benzer şekilde farklı koşullara bağlı olarak soruların iptal edilmesi sonrasında ve “en az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme” yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen hesaplama sonuçlarında hesaplanan ortalama puanların, gerçek puanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Test uzunluğuna da bağlı olarak en az 1 sorunun doğru işaretlenmesi, iptal edilen sorunun ölçmeyi amaçladığı beceriye sahip olduklarının doğrudan bir göstergesi sayılamaz. Bu nedenle de söz konusu hesaplama yöntemi ile gerçek ortalama arasında farklılıklar gözlenmektedir. Bu durum, puanların da değiştiğinin bir göstergesidir. Geniş ölçekli testlerden alınacak virgüllü puanların bile sıralamada farklılık yaratması nedeniyle bir öğrencinin belki istediği bir okul veya programa yerleşmemesi veya istemediği bir okul veya programa yerleşmesi durumları ortaya çıkabilmektedir (Baş ve Kıvılcım, 2019). Bu da iptal edilen sorular sonrasında puanların değişimindeki etkiyi göstermektedir.

Farklı koşullarda soru iptaline yönelik gerçekleştirilen hesaplamalarda “diğer sorular üzerinden hesaplama yapma” yöntemine göre o sorunun puan değeri puanlamaya dâhil edilmez. Diğer soruların ağırlıkları artırılarak yeniden hesaplama yapılır. Eğer test, tek boyutluluk özelliği gösteriyor ve iç tutarlığı yüksek bir test ise bu durumda söz konusu yönteme göre yapılan hesaplamaların gerçek değere yakın olması beklenir. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe testinde farklı alt testlerden (sözcükte anlam, cümlede anlam vb.) bulunmasına karşın diğer sorular üzerinden hesaplama yöntemine dayalı hesaplamaların herkese doğru kabul etme ve en az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme yöntemlerinden gerçek değere çok yakın sonuçlar ürettiği tespit edilmiştir. TEDMEM’de (2014) TEOG 2014 yılında ilk uygulama sınavında 2 soru iptal edilmesine karşın mazeret sınavında iptal soru olmadığından asıl sınava giren öğrencilerin 1 soruyu yanlış yapmaları durumunda 0.56 puanlık, telafi sınavına giren öğrencilerde ise 0.5 puanlık kayıp yaşamasına neden olduğu belirtilmiştir.

Geniş ölçekli testler uygulayan ÖSYM ve MEB’in yönetmeliklerinde soru iptaline yönelik uygulanmış/uygulanan yöntemlerin yanı sıra araştırmacılar tarafından “alt test bazında ağırlıklandırma” yöntemi önerilerek sonuçlar incelenmiştir. Hesaplama sonuçları, bütün iptal koşullarında alt test bazından ağırlıklandırma yönteminin herkese doğru kabul etme ve en az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme yöntemlerinden gerçek değere çok yakın sonuçlar ürettiği belirlenmiştir. Diğer sorular üzerinden hesaplama yapma yöntemine dayalı hesaplama sonuçları ile alt test bazında ağırlıklandırma sonuçlarının genel olarak benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. En çok boş bırakılan sorunun iptal edilmesi durumunda “alt test bazında ağırlıklandırma” yönteminin en iyi sonuçları verdiği; diğer iptal durumlarında ise en iyi sonucu diğer sorular üzerinden hesaplama yapma yönteminin verdiği saptanmıştır.

Öğrencilerin sıralamaları bazında inceleme yapıldığında da farklı iptal koşullarına bağlı olarak kimi öğrencilerin sıralarının yükseldiği kimi öğrencilerin sıralarının düştüğü, kimi öğrencilerin sırasının ise gerçek değerle aynı olduğu görülmektedir. Herkese kabul edildiği yöntemde öğrencilerin %10-45’inin, diğer sorular üzerinde hesaplama yönteminde %3’ünün, en az bir doğrusu olan herkese soruyu doğru kabul etme

durumunda %10-44'inin, alt testler bazında ağırlıklandırma yönteminde ise öğrencilerin %18-52'sinin sırasının gerçek sıralamalarıyla aynı olduğu belirlenmiştir. Test puanlarının anlamı ve yorumlanması ile toplumsal yaşamda insan hayatı için önemi yüksek olan birçok kararın alınmasında (Ör; işe girme, okulu bitirme, zekâ düzeyinin belirlenmesi, hasta olup olmama gibi.) hem testten alınan puanlar hem de sıralamalar kullanıldığı için (Saritaş ve Bağcı, 2017) hatalı soru olması durumunda gerçekleştirilecek hesaplama yöntemine dayalı sıralamaların da korunması büyük önem taşımaktadır.

Soruların iptal edilmesi durumunda herkese doğru kabul etme ve en az bir doğrusu olan herkese doğru kabul etme yöntemleri hem ortalama hem de sıralama bazında gerçek değerlerden uzak kestirimler yaptığı için de kullanılması önerilmemektedir.

Test uzunluğu ve test içinde yer alan alt testlerin uzunluğuna bağlı olarak diğer sorular üzerinden hesaplama yapma ve alt test bazında ağırlıklandırarak hesaplama yapma yöntemleri kullanılabilir. Özellikle test sonuçlarından alınan puanların sıralama ölçeğine dönüştürüldüğü durumlarda öğrencilerin gerçek sıralamasına en yakın değerlerin alt test bazında ağırlıklandırarak hesaplama yöntemine göre elde edildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Alanyazında testlerde hatalı madde bulunması durumunda ya madde istatistikleri incelenmiş ya da hatalı soru incelemesi için uzman görüşlerine dayalı çalışmalar yapılmıştır. Bu nedenle sonuçların alanyazına dayalı tartışılmaması, araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır.


Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, farklı test özelliklerinde sonuçlarla karşılaştırılarak incelenebilir. MEB, ÖSYM gibi özellikle kademeler arası geçiş sistemleri için test uygulayan kurumların testlerinde soru iptaline yönelik geniş önlemler alması önerilmektedir. Bilindiği ve araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere testlerde iptal edilen soru sayısı artış gösterdikçe adayların doğru sayıları, puanları ve sıralamalarındaki değişiklik de artış göstermektedir. Testlerde hatalı maddenin olması durumunda -özellikle sıralamanın ön planda olduğu durumlarda- alt test bazında ağırlıklandırma yöntemlerini seçmesi önerilir. Başka çalışmalarda geliştirilecek yöntemlerin sonuçlarının da bu araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılması önerilmektedir.


KAYNAKLAR

- AERA, APA, ve NCME (1985). *Standart for educational and psychological tests*. Washington: American Psychological Association.
- Baş, G., & Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Ekgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.,
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Çobanoğlu Aktan, D., Aksu, G., & Eser, T. (2018). Türkiye ve Amerika’da engelli öğrenciler için yapılan geniş ölçekli sınavların yasal sorumluluklar, uygulama yöntemleri ve geçerlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 69-83.
- ETS Report (1994). Dorans, Neil J., Feigenbaum, Miriam D., Feryok, Nancy J., Lawrence, Ida M., Schmitt, Alicia P., & Wright, Nancy K. (1994). *Technical Issues Related to the Introduction of the New SAT and PSAT/NMSQT*. ETS Research Memorandum, RM-94-10.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA.
- IEA (2020). Methods and Procedures: *TIMSS 2019 Technical Report*. TIMSS & PIRLS International Study Center: Chestnut Hill.
- Karadağ, N., Akıldız, M., Kumtepe, A.T., & Akgün, H.R. (2017). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi soru yazarlarının ölçme ve değerlendirme seminerlerine ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-46.
- Lane, S., Raymond, M.R., & Haladayna, T.M. (2016). *Handbook of test development*. Routledge: New York.
- Ludlow, L. H. (2001). *Teacher test accountability*. Education Policy Analysis Archives, 9, 6.
- MEB (2016). *2015-2016 2. Dönem ortak sınavlar sayısal bilgiler*. MEB Yayınları.
- MEB (2018). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. MEB Yayınları.
- ÖSYM (2016). *2016 Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi (ÖSYS) kılavuzu*. ÖSYM Başkanlığı.
- ÖSYM (2017). *2017 Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi (ÖSYS) kılavuzu*. ÖSYM Başkanlığı.
- ÖSYM (2019). Duyurular: <https://www.osym.gov.tr/TR,16792/2019-yuksekokretim-kurumlari-sinavi-2019-yks-oturumlari-temel-soru-kitapciklari-ve-cevap-anahtarlari-yayimlandi-16062019.html>.

- Özdemir, C., & Yandı, A. (2012). Türkiye’deki üniversitelerde 2010-2012 yılları arasında yayımlanan tezlerdeki yazarlar tarafından geliştirilmiş başarı testlerinin “test geliştirme aşamaları” bakımından incelenmesi.
Downloads/Turkiye_deki_Universitelerde_2010_2012_Y%20.pdf.
- Sarıtaş, S. & Bağcı, V. (2017). *Test puanlarının kullanım gerekliliklerine yönelik izlenen yasal süreç: ÖSYM örneği*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, Türkiye, 20 - 23 Nisan 2017.
- TEDMEM (2014). *2014 Eğitim değerlendirme raporu. TEDMEM Değerlendirme Dizisi 1: Ankara*.
- Varma, S. (2006). *Preliminary item statistics using point-biserial correlation and p-values*. Educational Data Systems Inc.: Morgan Hill CA. Retrieved, 16 (07).

ORCID

Ayfer Sayın  <https://orcid.org/0000-0003-1357-5674>

Hakan Koğar  <https://orcid.org/0000-0001-5749-9824>

SUMMARY

Introduction

In this study, it is aimed to examine how the methods used for calculation change in the averages and rankings of the individuals when there are faulty questions in the tests. Within the scope of the research, it was also aimed to examine the differences in the rankings of individuals by proposing a new calculation method for scoring in cases where there are erroneous questions.

Method

Within the scope of this study, the effect of the methods used on the ranking of the individuals in case of erroneous questions in the tests was examined; at the same time, a new calculation method has been proposed. In this direction, it can be said that the research is a basic research.

This research was conducted with 64,788 students who participated in the 2016 TEOG application.

In the study, it is aimed to examine to what extent the error problem in the tests used for recognition and placement changes the rankings of the students. In this direction, the Turkish test included in the TEOG application, which is used for the transition to high schools in Turkey, was used. There are a total of 20 items in the Turkish test. The items in the test; meaning in words, meaning in sentences, meaning in parts, expression, grammar, spelling and punctuation. In the process of determining these issues, the opinions of five faculty members working in the field of Turkish education were taken.

In order to determine whether there is a significant difference between the criterion scores and the scores obtained from the conditions in the study, descriptive statistics were calculated first and eta-square values for the differences were determined. In order to compare the student ranks, the number and percentages of students whose scores increased, decreased and remained the same were calculated.

Findings

This situation causes a change in the ranking of the students. In case the questions are canceled, it is not recommended to use the methods of accepting everyone as correct and accepting everyone who has at least one truth as correct, as they make estimates far from real values on both average and ranking basis.

Conclusion

After the questions canceled under different conditions, it was determined that the highest difference between the actual score and the calculated score was calculated after the "acceptance right for everyone" method. If a problem is canceled, the problem is accepted as true for everyone and the "acceptance to everyone with at least one truth" methods that produce almost the same results as it causes people who do not have the skills to measure the problem and measure at the same level as those who have the said skill . Because the students who have the behavior of the wrong question in the real situation would have answered the question correctly if there was no

error in the question. Therefore, the method of accepting everyone right for these students who are called "knowing" creates a disadvantage. At the same time, if the wrong question or questions are canceled, the question is considered correct for everyone and scored. Since the question does not have the skill aimed to measure, people who answer the question incorrectly or leave it blank are given points by accepting the question as correct, causing the average of the test to be calculated higher than the real value. In case the questions are canceled, calculations based on the test length and the length of the subtests included in the test, and calculations based on other questions can be used. It should be kept in mind that the values closest to the actual ranking of the students are obtained according to the calculation method by weighting on the basis of the subtest, especially in cases where the scores obtained from the test results are transformed into a ranking scale.

Motivasyon ile Yaşam Doyumunu Arasındaki İlişkide Problem Çözme Becerilerinin Aracı Rolü*

Relationship Between Motivation and Life Satisfaction: The Mediating Role of Problem Solving Skills

Öznur TULUNAY ATEŞ¹

¹Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, otates@mehmetakif.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 08.12.2020

Yayına Kabul Tarihi: 09.07.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, motivasyon ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide problem çözme becerilerinin aracı rolüne ilişkin geliştirilen teorik modelin test edilmesidir. Çalışma 420 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri: Yetişkin Motivasyon Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Yaşam Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; korelasyon ve yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Ayrıca motivasyon ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkide problem çözme becerilerinin aracı rolüne yönelik kurulan model yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Analizler için LISREL ve SPSS programları kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları; motivasyon ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönde ilişki olduğunu, öğrencilerin motivasyonlarının ve yaşam doyumlarının yüksekliği ile problem çözme konusunda kendini yetersiz algılamaları arasında ve negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Yapılan yapısal eşitlik modeli ile ise, motivasyon ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide problem çözme becerilerinin kısmi aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin motivasyonları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkide problem çözme becerilerinin rolüne dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, Yaşam doyumunu, Problem çözme becerileri, Yapısal eşitlik modeli, Üniversite öğrencileri.

ABSTRACT

The aim of this study is to test the developed theoretic model related to the mediator role of problem solving skills in the relationship between motivation and life satisfaction. This study was performed with 420 university students. The data of the study were collected by Adult motivation

* **Alıntılama:** Tulunay Ateş, Ö. (2021). Motivasyon ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide problem çözme becerilerinin aracı rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,41(3), 1465-1487.

scale, Problem solving inventory and Life satisfaction scale. In the analyses of data, correlation and structural equation were used. Additionally, the developed model to the role of problem solving skills tool in the relationship between motivation and life satisfaction was tested by structural equation model. LISREL 9.30 ve SPSS 24 programs were used for these analyses. The analyses of corelation showed a positive relationship between motivation and their life satisfaction, a negative relationship between students' high motivation with their life satisfaction and their weak perception of problem solving. With the structural equation model, it was determined that problem solving skills have a role of the partial mediator of students' motivation and their life satisfaction. The evidence found draws attention to the role of problem solving skills in the relationship students' motivation and their life satisfaction.

Keywords: *Motivation, Life satisfaction, Problem solving skills, Structural equation modeling, College students.*

GİRİŞ

İnsanın yaşamındaki amaç arayışında; mutluluk, iyilik, haz, doyum, değer gibi kavramlar önemli yer tutar. Bu nedenle, özellikle felsefenin temellerinin atıldığı yıllarda bu kavramlar vurgulanmış ve görüş ayrılıkları oluşmuştur. Örneğin; Aristippos ve Epikuros gibi hedonistik düşüncenin şekillenmesinde önemli rol oynayan düşünürlere göre, yaşamın en yüksek amacı kişinin kendi hazzıdır, diğer her şey bu amaca hizmet ettiği ölçüde iyi ve değerlidir. Hedonist görüşe karşı olan Platon'a göre, beden arzu ve istekleriyle ilgili olan hazlar kötüdür. Bu nedenle iyi ile ilişkilendirilmemelidir. Haz ile iyi arasındaki ilişkiyi vurgulayan Aristoteles'e göre ise, iyi ya da kötü türleri (Çankaya, 2017) olan haz bir sonuçtur (Çötök, 2011). Felsefede önemli yeri olduğu açıklanan bu kavramlar, psikoloji bilimine de taşınmış, ayrıca bu kavramlardan yola çıkarak yaşam doyumunu, öznel iyi oluş gibi yeni kavramlar türetilmiş ve bunların birbirleriyle ilişkileri tartışılmıştır. Pozitif psikoloji alanının çalışmalarında sıklıkla vurgulanan yaşam doyumunu (Ümmet, 2017), bazı araştırmacılar tarafından mutluluk ve öznel iyi oluş kavramları ile eş anlamlı kabul edilmiştir (Lu, 2000).

Yaşam doyumunu, kişinin beklentileriyle elindekileri yani sahip olduklarını karşılaştırarak elde ettiği durum ya da sonuç olarak tanımlanmaktadır (Neugarten, Havinghurst ve Tobin, 1961). Bu tanımdan hareketle yaşam doyumunun; bireylerin beklentilerine, olayları yorumlama şekillerine, sahip oldukları çeşitli beceri ve özelliklere göre değişebileceği söylenebilir. Bu nedenle, kişiler arası farklılık gösteren motivasyon düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin bireyin yaşam doyumunu da farklılaştıracağı düşünülebilir.

Larson ve arkadaşları (1993) problem çözme konusunda bireyin kendini nasıl gördüğünün, problem çözme sürecinde nasıl düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını etkilediğini ifade ederek, bireyin problem çözme becerisi konusundaki algısının önemine dikkat çekmektedir. Motivasyon ve problem çözme birbiri ile ilişkili kavramlardır. Motivasyon süreci; susamak, acıkmak, bir problem çözmeyi öğrenmek gibi bir ihtiyaçla başlar (Bayındır ve Özel, 2008). Bu açıdan problem çözmenin kişisel

bir ihtiyaç olduğu ve motivasyon oluşturup, motivasyonu olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir.

İçsel ve dışsal motivasyon düzeyleri hem psikolojik hem de akademik değişkenlerle ilişkilidir (Demir-Güdül, Can ve Ceyhan, 2019). Bu durumda, iyimserlik ve ümit gibi psikolojik değişkenlerin içsel motivasyonla ilişkili olduğu ve bireylerin iyimser düşünce tarzının ve ümit düzeyinin problem çözme becerilerini ve yaşam doyumunu etkileyebileceği söylenebilir. Çünkü zorluk ve problemlerle başa çıkmada motivasyon kaynağı olarak nitelenebilen iyimserliğin (Ewen, 2003: 34), motivasyon ve baş etme davranışını etkileyerek iyilik hâlinin oluşmasına aracılık eden önemli bir mizaç özelliği olduğunu (Harju ve Bolen, 1998: 188) ve ümit düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme ve akademik uğraşta daha yetkin, yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Chang, 1998: 959).

Aristo'nun da yer aldığı aktivite kuramcıları, mutluluğun davranıştan kaynaklandığını vurgulayıp, yaşam doyumunda eylemin sonucundan ziyade eylem gerçekleştirilirken yaşanan/deneyimlenen aktivite sürecine dikkat çekmiştir (Yetim, 1991). Motivasyon kuramları içinde özellikle son yıllarda adından sıkça söz edilen öz belirleme kuramı da insanı aktif ve gelişim yönelimli bir varlık olarak tanımlamıştır (Deci vd., 1991; Deci ve Ryan, 2004). Bu kuramda içsel motivasyonun özellikle, özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarının doyurulmasına bağlı olduğu öne sürülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bu iki kuramdan hareketle bireyin problemlerini çözme konusunda aktif ve doğru tavrının, başka bir ifadeyle kendisini özerk ve yetkin hissetmesini sağlayacak yöndeki tutumunun yaşam doyumunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan, problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon düzeylerini yordamadığını (Karataş, 2011) tespit eden bazı araştırmaların yanında; akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yöndeki anlamlı ilişkiyi (Özcan ve Karaca, 2018), motivasyon düzeyinin yüksekliği ile yaşam doyumunun yüksekliği arasında ilişkiyi (Demir-Güdül, 2015; Demir-Güdül, Can ve Ceyhan, 2019), yaşam doyumunun başarı motivasyonunu önemli ölçüde açıkladığını (Karaman ve Watson, 2017), yaşam doyumunu ve sosyal problem

çözme arasında ilişkilerin olduğunu ve rasyonel problem çözme, pozitif problem yönelimi ve kaçınma tarzının yaşam doyumunu önemli ölçüde yordadığını (Hamarta, 2009), motivasyon ve performans (Vollmeyer, Rheinberg ve Burns, 1998), motivasyon ve problem çözme (Wieth ve Burns, 2000) ilişkileri gösteren çok sayıdaki araştırmanın motivasyon ve yaşam doyumunu, problem çözme becerileri ve yaşam doyumunu, motivasyon ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri doğruladığı söylenebilir.

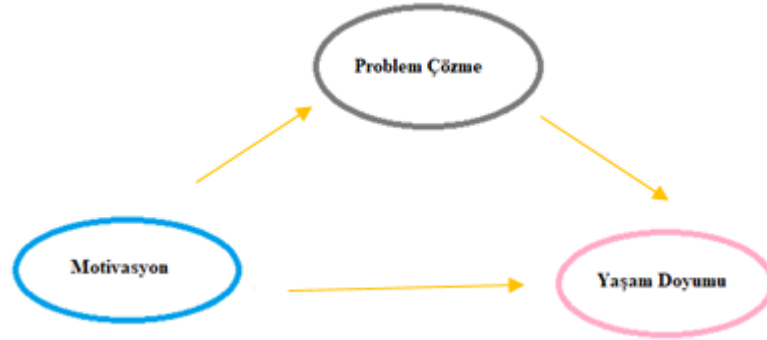
Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmada incelenen değişkenlerin bazılarının aracı etkilerinin kurulan yol modelleri ile incelendiği görülmektedir. Örneğin, Cassidy ve Giles (2009) 235 üniversite öğrencisi ile yaptıkları üç yıllık boylamsal çalışmanın sonucunda aile desteğinin, sosyoekonomik durumun, içsel motivasyonun ve problem çözme öz yeterliliğinin not ortalaması içindeki varyansın %44'ünü açıkladığını belirlemişlerdir. Araştırmada, aile desteğinin ve sosyoekonomik durumun akademik performans üzerindeki etkisine içsel motivasyonun ve problem çözme tarzının aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Yurtseven ve Doğan (2019) ise, problem çözme becerisinin akademik erteleme üzerindeki etkisinde akademik motivasyonun aracı rolünü inceledikleri çalışmada, özellikle üniversite öğrencileri için önemli bir sorun olan akademik ertelemenin problem çözme becerisi ve motivasyonun bir işlevi olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu araştırmaların dışında, üniversite öğrencilerinde akademik stres ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkide başarı motivasyonunun ve kontrol odağının aracı rolünü (Karaman, Nelson ve Vela, 2018), yaşam doyumunu ve kişiler arası problem çözme yaklaşımlarında affediciliğin aracılık rolünü (Çam ve Alkal, 2019) inceleyen araştırmaların da bulunduğu görülmüştür. Fakat yapılan incelemelerde üniversite öğrencilerinin motivasyonları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide problem çözme becerilerinin aracı rolünü inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bireylere bağlı farklılıklar gösterebilen yaşam doyumunun bireyin iş ve özel hayatında önemli ve belirleyici bir değişken olduğu bir gerçektir. Bu çalışmada motivasyon ile problem çözme, motivasyon ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin araştırmalarla doğrulandığı bilgisinden ve problem çözme becerisinin motivasyon oluşturma, motivasyonu olumlu yönde etkileyebilme çıkarımından hareketle, motivasyonla yaşam

doyumunu ilişkisinde problem çözme becerisinin rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Bu sayede, üniversite öğrencilerinin motivasyonlarını artırmaya yönelik çalışmalarda problem çözme becerilerini geliştirmeleri konusunda verilecek eğitimlerin ve yapılacak rehberliğin, öğrencilerin yaşam doyumları üzerindeki olumlu etkisinin görülmesinde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırmanın modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Motivasyon ile Yaşam Doyumu İlişkisinde Problem Çözme Becerilerinin Aracı Rolü

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir üniversitenin öğrencileri oluşturmaktadır. Evrene ulaşmanın zorlukları nedeniyle basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile mühendislik-mimarlık, eğitim, iktisat, spor bilimleri ve fen edebiyat fakültelerinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 421

üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Uç veriler elendikten sonra analizler 420 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin 223'ü (%53.1) kadın ve 197'si (%46.9) erkektir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma öncesinde öncelikle ölçekleri geliştiren kişilerden ve etik kuruldan gerekli izinler alınmıştır. Bu amaçla e-mail yoluyla ilgili kişilerle iletişime geçilmiş, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi girişimsel olmayan etik kuruluna yapılan başvuru, 15/04/2020 tarihinde yapılan toplantıda GO 2020/98 sayılı kararla etik açıdan uygun bulunmuştur. Araştırmanın verileri Likert tipi ölçme araçları kullanılarak toplanmıştır. Bunlar: Yetişkin Motivasyon Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Yaşam Doyumu Ölçeğidir.

Araştırmada kullanılan yetişkin motivasyon ölçeği, Tulunay-Ateş ve İhtiyaroğlu (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar, ölçeğin geliştirme aşamasında üniversite öğrencilerine de uygulandığını ve içsel motivasyon boyutunun; güvenilirlik değerinin 0.92 olduğunu, dışsal motivasyonun ise 0.82 olduğunu ifade etmiştir. 21 maddeden oluşan ölçeğin toplamda güvenilirlik değeri ise, 0.94'dür ve iki bileşen birlikte toplam varyansın %47.95'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları sonucuna göre, önerilen modele ilişkin uyum indeksleri X^2/sd (1.62), GFI (0.85), CFI (0.96), NFI (0.91), RMSEA (0.06), AGFI (0.82) olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise, ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değerinin içsel motivasyon alt boyutu için 0.94, dışsal motivasyon için 0.82, ölçeğin geneli için 0.94 olduğu görülmüştür. Araştırma öncesinde yapılan DFA da ise uyum indeksleri; X^2/sd (3.24), GFI (0.87), CFI (0.91), NFI (0.88), RMSEA (0.07) olarak hesaplanmıştır.

Problem Çözme Envanteri (Heppner ve Peterson, 1982; Heppner, 1988) tarafından geliştirilmiş, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) Türkçe'ye çevrilmiştir. Problem Çözme Envanteri, 6'lı likert tipinde ve 35 maddelidir. Puan ranjı 32-192'dir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yetersiz

algıladığını göstermektedir. Puanlama esnasında 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin Türkçeye uyarlamasında aceleci, düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşım alt ölçeklerinin Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla 0.78, 0.76, 0.74, 0.69, 0.64 ve 0.59 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin genelinde 0.86, alt boyutların sırasına göre; 0.77, 0.84, 0.75, 0.79, 0.46, 0.79 şeklinde bulunmuştur. Ayrıca, geçerliğe yönelik yapılan DFA da ölçeğin uyum indekslerinin X^2/sd (2.64), GFI (0.86), CFI (0.88), NFI (0.82), RMSEA (0.06) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan yaşam doyumu ölçeği ise; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması; Durak, Şenol-Durak ve Gençöz (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan uyarlama çalışmasında (n=547); ölçekten alınan puanın ortalamasının 21.91, standart sapmasının 6.18, ölçeğin iç tutarlılığının 0.81 olduğu ve maddelere ait madde toplam ölçek korelasyonunun 0.55 ile 0.63 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu çalışmada ise, ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değerinin 0.84 olduğu, uyum indekslerinin X^2/sd (4.96), GFI (0.97), CFI (0.97), NFI (0.96), RMSEA (0.09) olduğu tespit edilmiştir.

Etik İkelere Uygunluk

Makalenin araştırma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Mevcut araştırma kapsamında öncelikle Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan Ek 1.’de yer alan GO 2020/98-604 nolu karar ile 15.04.2020 tarihinde etik kurul onayı alınmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde; değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon katsayıları incelenmiştir. Ayrıca motivasyon, problem çözme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilere yönelik kurulan modelin test edilmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yapılmıştır. Analizlerde, LISREL ve SPSS programlarından yararlanılmıştır.

Gizil ve gözlenen değişkenleri kapsayan YEM araştırmacılara değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri belirleme olanağı sağlamakta (Çelik ve Yılmaz, 2013) ve ölçme modeli ile yapısal model şeklinde iki parçadan oluşmaktadır (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Veri analizi öncesinde az sayıdaki kayıp veri yerine ortalama değerler atanmış, hatalı girilen veriler kontrol edilerek düzeltilmiştir. YEM çok değişkenli analiz olduğu için verilerin çok değişkenli uç değerlerden arınlık durumu, Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak test edilmiştir. Mahalanobis uzaklığı hesaplaması, çok değişkenli aykırı değer belirlemede kullanılan tekniklerin başında yer almaktadır (Hodge ve Austin, 2004). Elde edilen sonuçlar verilerde çok değişkenli aykırı değer olarak tespit edilen ($p < 0.001$) bir veri analiz dışı bırakılmıştır.

Bu araştırmada yapısal model analizi öncesinde verilerin normal dağılımını test etmek için aritmetik ortalama, medyan ve mod değerleri SPSS programında incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılımına ilişkin bulgular ölçeğin geneli için hesaplanan aritmetik ortalama, medyan ve mod değerleri sırasıyla motivasyonda (3.99, 4.14, 4.29), problem çözümede (2.98, 3.06, 3.19), yaşam doyumunda ise (4.23, 4.20, 3.90) şeklindedir. İlgili değerler birbirine yakın olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği düşünülmüştür. Ayrıca, histogram grafiklerinin incelenmesi sonucunda da bu düşünce desteklenmiştir. Bunun yanında LISREL programında da veriler tek değişkenli ve çok değişkenli normallik açısından kontrol edilmiş ve herhangi bir soruna rastlanmamıştır. Verilerin normallığı test edildikten sonra ilk olarak ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, ardından ölçüm modeli analiz edilerek doğrulanmış, değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiş, son olarak da motivasyon ve yaşam doyumu

arasındaki ilişkide problem çözme becerisinin aracılık rolüne ilişkin yapısal eşitlik modeli analizine geçilmiştir. Bulgular bu sırayla sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada oluşturulan yapısal modellere ilişkin analizler öncesinde; yaşam doyumu gizil değişkeni için madde parselleme yöntemi uygulanarak gözlenen değişkenler şekillendirilmiştir. Araştırmada parselleme tekniğinin kullanılma nedeni; psikolojik ve örgütsel araştırmalarda kullanımının önerilmesi, faktör analizinin zayıflıklarına alternatif olması ve özellikle tek boyutlu örtük değişkenlerde çok daha yüksek model uyumu sağlanabilmesinde etkili olmasıdır (Süral-Özer, Eriş ve Timurcanday-Özmen, 2012). Madde parsellemesi için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve her bir ölçeğin maddeleri faktör yüklerine göre; en düşük ve yüksek faktör yüküne sahip olanlar iki ayrı parselde ayrılmıştır. Tüm bunların sonucunda toplam 3 gizil değişken ve 10 gözlenen değişken elde edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin, motivasyon, yaşam doyumu ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonlar, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenler Arasındaki Korelasyon, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

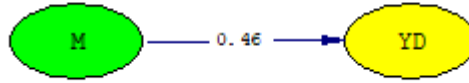
Değişken	\bar{X}	Sd	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.İçsel Motivasyon	4.11	0.77	-												
2.Dışsal Motivasyon	3.80	0.72	0.74**	-											
3. Motivasyon	3.99	0.70	0.97**	0.89**	-										
4.Aceleci Yaklaşım	3.30	0.89	-0.16**	-0.11*	-0.15**	-									
5.Düşünen Yaklaşım	2.80	1.11	-0.14**	-0.14**	-0.15**	0.74	-								
6.Kaçınan Yaklaşım	2.72	1.08	-0.25**	-0.19**	-0.25**	0.52**	0.23**	-							
7.Değerlendirici Yaklaşım	2.84	1.19	-0.21**	-0.18**	-0.21**	-0.04	0.66**	0.19**	-						
8.Kendine Güvenli Yaklaşım	2.99	0.72	-0.17**	-0.06	-0.14**	-0.08	0.72**	0.20**	0.53**	-					
9.Planlı Yaklaşım	2.77	1.10	-0.23**	-0.20**	-0.23**	-0.05	0.78**	0.22**	0.22**	0.69**	-				
10.Problem Çözme	2.99	0.62	-0.29**	-0.22**	-0.28**	0.49**	0.75**	0.65**	0.65**	0.68**	0.74**	-			
11.Yaşam Doymu 1	4.27	1.55	0.15**	0.15**	0.16**	-0.22**	-0.07	-0.25**	-0.11*	-0.07**	-0.08	-0.23**	-		
12.Yaşam Doymu 2	4.20	1.47	0.16**	0.14**	0.17**	-0.24**	-0.03	0.26**	-0.37	-0.02	-0.51	-0.20**	0.76**	-	
13.Yaşam Doymu	4.23	1.41	0.17**	0.15**	0.17**	-0.25**	-0.05	0.27**	-0.70	-0.04	-0.07	-0.22**	0.91**	0.96**	-

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 1’de görüldüğü gibi, motivasyon ile problem çözme arasında negatif ve düşük düzeyde ($r=-0.28$, $p<0.01$), motivasyonla yaşam doymu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=0.17$; $p<0.01$), problem çözme ile yaşam doymu arasında negatif ve düşük düzeyde ($r=-0.22$; $p<0.01$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ulaşılan sonuçlar değerlendirilirken ölçekten alınan toplam puanların yüksekliğinin, bireylerin problem çözme konusunda kendini yetersiz algıladığı şeklinde yorumlandığı gözden kaçırılmamalıdır. Bu durumda; öğrencilerin motivasyonlarının ve yaşam doyumlarının yüksekliği ile problem çözme konusunda kendini yetersiz algılamaları arasında ve negatif yönde ve düşük düzeyde, motivasyonları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkilerin olduğu söylenebilir. Ayrıca, korelasyon katsayı 0.80 ve üzerinde olan ilişkilere rastlanmamış olması çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) problemi olmadığını göstergesi olarak yorumlanabilir.

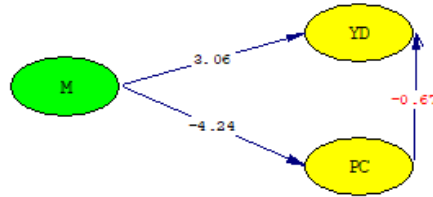
Aracılık analizinde üç koşulun sağlanması gerekir. Bunlar; yordayıcı değişkenin aracı değişkenle ilişkili olması, yordayıcı değişken ile yordanan değişkenin ilişkili olması ve aracı değişken ile yordanan değişkenin ilişkili olmasıdır. Eğer bu koşullar sağlanırsa ya yordayıcı ve yordanan değişken arasındaki ilişkiye aracı değişken eklendiğinde bu ilişki anlamlı düzeyde düşmeli ve kısmi aracılık sağlanmalıdır ya da ilişki artık anlamlı

düzejde olmamalı ve tam aracılık sağlanmalıdır (Baron ve Kenny, 1986). Bu nedenle, Tablo 1'deki korelasyon değerlerinin değişkenler arası ilişkileri gösterdiği ve incelenen ölçüm modelinde bu ilişkilerin doğrulandığı, başka bir ifadeyle aracılık analizi koşullarının sağlandığı yorumu yapılabilir. Yapılan korelasyon analizi sonrasında ise motivasyon ile yaşam doyumu arasındaki doğrudan ilişkinin test edildiği yapısal model Şekil 2'de verilmiştir.



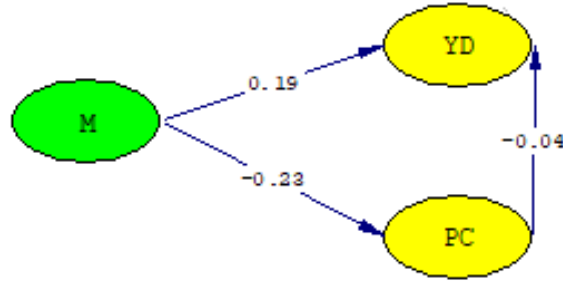
Şekil 2. Motivasyon ile Yaşam Doyumu Değişkenine İlişkin Yapısal Model

Şekil 2'de motivasyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi gösteren katsayının ($\beta=0.46$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş katsayılar 0.10'dan daha azsa düşük etki, 0.30 civarında ise orta düzeyde etki, 0.50 ve daha üzerinde ise büyük etki değerine sahip şeklinde yorumlanmaktadır (Kline, 2005: 122). Buradan hareketle, motivasyonun yaşam doyumuna orta düzeyin üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde ($X^2= 0.56$; $sd = 1$; $X^2 /sd = 0.56$; $RMSEA = 0.00$; $RMR = 0.00$; $CFI = 1.00$; $GFI = 0.99$; $AGFI = 0.99$) değerlerin genelde yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bu işlemin ardından, motivasyon ile yaşam doyumu arasındaki modele aracı değişken olarak problem çözme becerileri eklenerek model test edilmiştir. Elde edilen modele ilişkin t değerleri Şekil 3'te, standardize edilmiş değerleri içeren aracılık rolü analizi ise Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 3. Motivasyon ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Problem Çözme Becerileri t değerleri

Şekil 4’ incelendiğinde motivasyon ile yaşam doyumu, motivasyon ile problem çözme konusunda kendini yetersiz algılama arasında anlamlı, problem çözme konusunda kendini yetersiz algılama ile yaşam doyumu arasında anlamsız ilişkinin olduğu görülmektedir.



Şekil 4. Motivasyon ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Problem Çözme Becerilerinin Aracılık Rolü

Şekil 3 incelendiğinde motivasyon ile yaşam doyumu arasında pozitif, motivasyon ile problem çözme konusunda kendini yetersiz algılama ve problem çözme konusunda kendini yetersiz algılama ile yaşam doyumu arasında negatif ilişkiler olduğu görülmektedir. Şekildeki tek yönlü oklar tek yönlü doğrusal ilişkiyi göstermektedir. Her bir ok regresyon katsayısına denk gelecek bir hipotez ve bir yol (path) anlamına gelmektedir (Şimşek, 2007: 9). Bu bilgiler ışığında, Şekil 4’teki modele göre motivasyonun yaşam doyumu üzerindeki belirleyici etkisinin hem doğrudan, hem de problem çözme becerileri aracılığıyla gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca, Şekil 2’deki yapısal model incelendiğinde, motivasyonun yaşam doyumuna etkisinin ($\beta=0.46$, $p<0.001$), Şekil 4’teki aracı modelde ($\beta=0.19$, $p<0.001$) düştüğü görülmektedir. Bu düşünüş, motivasyon ile yaşam doyumu arasında problem çözme becerilerinin aracı etkisinin bir kanıtı olarak ve kısmi aracılığın sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada test edilen son modele ilişkin iyilik uyum değerleri incelendiğinde ($X^2 = 259.97$; $sd = 52$; $X^2 /sd = 4.99$; $RMSEA = 0.08$; $RMR = 0.08$; $CFI = 0.89$; $GFI = 0.90$;

AGFI = 0.82) ise, iyi düzeyde ve yeterli olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Hu ve Bentler, 1995; Kline, 2005). Tüm bu veriler ışığında, araştırmada standardize edilmiş değerlere göre yapılan incelemede kısmi aracılığın sağlandığı belirlense de, problem çözme ve yaşam doyumu arasındaki t değerinin anlamlı olmaması nedeniyle, motivasyonla yaşam doyumu arasındaki ilişkide problem çözme becerilerinin aracılığının tam olarak doğrulanamadığı söylenebilir.

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada motivasyon ile yaşam doyumu ilişkisinde problem çözme becerilerinin aracı rolü incelenmiştir. Bu amaçla yapılan korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli sonuçlarına göre; motivasyon ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde ilişki olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencileri ile yapılan bazı araştırmalar da (Demir-Güdül, 2015) bu ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu bulgu akademik motivasyon ile yaşam doyumu arasında anlamlı ilişki olduğunu (Koç, 2018), akademik motivasyon ve karşılaştıkları problemlerle başa çıkma durumları (Yiğitcan-Nayır ve Tekmen, 2017), akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkiyi (Özcan ve Karaca, 2018) ortaya çıkaran araştırmalar tarafından da desteklenmektedir.

Araştırmada ayrıca, üniversite öğrencilerinin motivasyonlarının ve yaşam doyumlarının yüksekliği ile problem çözme konusunda kendini yetersiz algılamaları arasında ve negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki alanyazın incelendiğinde, yaşam doyumu ile negatif problem çözme becerisi arasında negatif, pozitif problem çözme becerisi arasında pozitif ilişkiyi (Chang, 1998; Çam ve Alkal, 2019; Hamarta, 2009), problem çözme becerisinin motivasyon üzerinde doğrudan olumlu etkisini, düşük problem çözme algısının içsel ve dışsal motivasyon üzerinde doğrudan olumsuz etkisini (Yurtseven ve Doğan, 2019) gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin motivasyonsuzluk, içsel ve dışsal motivasyon puanları ile problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını (Karataş, 2011), yaşam doyumunu anlamlı olarak açıklayan motivasyon

kaynağının düşünme/anlama ihtiyacı olduğunu (Özkul ve Alparıslan, 2019) gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır.

Araştırmada son olarak, motivasyon ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide problem çözüme becerilerinin aracı rolü incelenmiştir. Elde edilen modelin uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin genelde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, eğitimcilerin öğrencilerin motivasyonları ve yaşam doyumları konusunda problem çözüme becerilerini ve bu konuda kendilerini nasıl gördüklerini de dikkate almaları gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin yaşam doyumlarını artırmada problem çözüme becerilerinin geliştirilmesinin katkısının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Son yıllarda bu konuda farkındalığın arttığı ve gelişmelerin hızlandığı söylenebilir. Yaşanan süreç; hümanist görüşün etkisiyle insanın öneminin anlaşılması sonrasında, geçmişi felsefe ve psikolojiye dayanan yaşam doyumunu kavramının yanında, motivasyon ve problem çözüme gibi insanla ilgili faktörlerin de eğitimciler ve politika yapıcılar için önem kazandığı şeklinde özetlenebilir. Problem çözüme becerisi ile ilgili en olumlu gelişmenin ise, 21. yy becerileri içinde bilgi, medya-teknoloji, yaşam-kariyer, öğrenme ve yenilik becerileri ana başlığında; eleştirel düşünme-problem çözüme becerisinin öğrenme ve yenilik becerileri alt başlığında (P21, 2019) yer almasının olduğu söylenebilir.

Değişken olmayıp daha istikrarlı olabildiği için bireyin yaşam doyumlarının güçlendirilmesi önem taşır. Bundan dolayı yaşam doyumunu besleyen düşünme/anlama ihtiyacına ilişkin farkındalığın artırılması, bireylerin düşünmekten zevk almalarının sağlanması gerekmektedir (Özkul ve Alparıslan, 2019). Düşünme ve anlamanın problem çözüme basamaklarında önem taşıdığı, diğer bir ifade ile düşünme-anlama ihtiyacının problem çözüme becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bireyin düşünme-anlama becerilerine sahip olması dolayısıyla da problem çözebilme becerilerini, özerklik ve yetkinlik düşüncelerini şekillendirebilir.

Öz belirleme kuramında vurgulandığı gibi; insanın aktif, gelişim yönelimli olabilmesi (Deci ve diğ., 1991; Deci ve Ryan, 2004), özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarını doyurabilmesi (Deci ve Ryan, 2000) bireyin karşılaştığı problemleri çözüme

becerilerinden büyük oranda etkilenmektedir. Çünkü problemlerini çözemeyen bir bireyin aktif, gelişim yönelimli, özerk ve yetkin olduğunu savunmak güçtür. Bununla birlikte, aktivite kuramında vurguladığı gibi eylemin sonucundan çok aktivite sürecinin yaşam doyumunu oluşturması (Yetim, 1991), problem çözüme kavuşmasa bile bireyin problem çözme çabasının yaşam doyumunu etkileyeceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenlerle, problem çözme becerisi aracılığıyla yükselen motivasyon düzeyinin bireyin yaşam doyumuna olumlu etkide bulunacağı söylenebilir. Alanyazın bilgileri ışığında elde edilen bu düşünce, yapılan yapısal eşitlik modeli ile elde edilen bulgular tarafından da desteklenmiştir.

Araştırmada elde edilen ilişkiler nedeniyle, yaşam doyumunu yüksek bireyler yetiştirmek için; öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin yükseltilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu amaçla, okul içi ve okul dışı faaliyetlerle öğrencilerde problem çözme becerilerinin geliştirilmesine, güçlendirmesine yönelik çalışmalar artırılabilir. Öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için yapılan etkinliklerde, problem çözme becerilerini geliştirme faaliyetlerine yer verilebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkileyen etkenler belirlenerek önleyici çalışmalar da yapılabilir. Yapılan araştırmanın, örnekleminin bir üniversitenin bazı bölümleri ile sınırlı olduğunun göz önünde bulundurulması gerekir. Bu nedenle farklı bölüm, üniversite ve ülkelerdeki öğrencilerle ve farklı kesimlerde çalışanlarla yapılan yeni araştırmalarla bulgular desteklenebilir. Bunun yanında, konunun farklı değişkenlerle çalışılması ve farklı araştırma yöntemlerinin incelendiği başka çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayabilir. Bu anlamda özellikle problem çözme ve yaşam doyumunu arasında yüksek aracılık etkisine sahip olan değişkenleri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuş ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi girişimsel olmayan etik kurula yapılan başvuruda, 15/04/2020 tarihinde yapılan toplantıda araştırma GO 2020/98 sayılı kararlar etik açıdan uygun bulunmuştur.

KAYNAKLAR

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bayındır, N., & Özel, A. (2008). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nisan.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, Ö., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. (15. baskı). Ankara: Pegem A.
- Cassidy, T. & Giles, M. (2009). Achievement motivation, problem-solving style, and performance in higher education. *The Irish Journal of Psychology*. 30(3-4), 211-222. doi:https://doi.org/10.1080/03033910.2009.10446311
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: some implications for theory and practice, *Journal of Clinical Psychology*, 54, 953-962.
- Çam, S., & Alkal, A. (2019). Life satisfaction and interpersonal problem solving in university students: The mediating role of forgiveness. *European Journal of Education Studies*. 6(7), 220-235.
- Çankaya, A. (2017). Aristoteles'in etiğinde haz ve iyi arasındaki ilişki. *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları*, 34, 505-517.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çötök, T. (2011). *Aristoteles ahlakının kurucu erdemi olarak phronesis*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. The USA: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 - 4), 325-346.
- Demir-Güdül, M. (2015). *The relationship between university students' academic motivation profiles and psychological needs, academic procrastination and life satisfaction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir-Güdül, M. Can, G., & Ceyhan, A. A. (2019). *University students' academic motivation profiles: Relationships with academic procrastination and life*

- satisfaction. 7. International Self-Determination Theory Conference. (21.05.2019). <http://acikerisim.iku.edu.tr/handle/11413/5197>.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Durak, M., Senol-Durak, E., & Gencoz, T. (2010). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale among Turkish sociality students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicators Research*, 99(3), 413-429. Doi: 10.1007/s11205-010-9589-4.
- Ewen, R. B. (2003). *An introduction to theories of personality*, 3 rd edit. ABD: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37, 73-82. Doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.1.73>.
- Harju, B. L., & Bolen, L. M. (1998). The effects of optimism on coping and perceived quality of life of college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(2), 185-200.
- Heppner, P. P. (1988). *The problem solving inventory (PSI): Research manual*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating Model Fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and application* (pp. 77-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of U.S. and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111(1), 106-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.006>
- Karaman, M. A., Nelson, K. M., & Vela, J. C. (2018). The mediation effects of achievement motivation and locus of control between academic stress and life satisfaction in undergraduate students, *British Journal of Guidance & Counselling*, 46:4, 375-384. doi: 10.1080/03069885.2017.1346233.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd edition). New York: Guilford Press.

- Koç, K. (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 58-65.
- Larson, M. L., Allen, S. J., Imao, R. A. K., & Piersel, C. W. (1993). Self perceived effective and ineffective problem solvers differential views of their partners problem solving styles, *Journal of Counseling ve Development*. 71, 528-538. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1993.tb02236.x>
- Lu, L. (2000). Gender and conjugal differences in happiness. *The Journal of Social Psychology*, 140(1), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00224540009600451>
- Neugarten, B., Havighurst, R., & Tobin, S. (1961). The measure of life satisfaction. *Journal of Gerontology*. 16,134-143.
- Özcan, Z., & Karaca, F. (2018). İlahiyat fakültesi öğrencilerinde akademik motivasyon ile psikolojik iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma". *İlted: İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 2, 321-341. doi: 10.29288/ilted.447368.
- Özkul, A., & Alparıslan, A. (2019). Yaşam doyumunu artıran motivasyon kaynağı: Düşünme-anlama ihtiyacı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 3272-3288.
- P21. (2019). P21 Framework definitions. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Süral-Özer, P., Eriş, E. D., & Timurcanday-Özmen, Ö. N. (2012). Bilişim teknolojileri uygulamalarında kullanım niyetine etki eden davranışsal faktörleri belirlemeye yönelik bütünlük bir model önerisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 93-114.
- Savaşır, I., & Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks.
- Tulunay-Ateş, Ö., & İhtiyaroğlu, N. (2019). Adult motivation scale: A scale development study, *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 611-620. Doi:10.24106/kefdergi.2612
- Ümmet, D. (2017). Genel psikolojik sağlık ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide evlilik uyumunun aracı rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1),159-175.
- Vollmeyer, R., Rheinberg, F., & Burns, B.D. (1998). Goals, strategies, and motivation. In M.A. Gernsbacher & S.J. Derry (Eds.), *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1090-1095). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Wieth, M., & Burns, B. D. (2000). Motivation in Insight versus Incremental Problem Solving. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 22(22). <https://escholarship.org/uc/item/581019r0>
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yiğitcan-Nayır, Ö., & Tekmen, B. (2017). Öğretmen adaylarının gözüyle öğrenme ortamlarının akademik motivasyon ve problem çözme becerisine katkısının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*. 4(2), 122-135.
- Yurtseven, N., & Doğan, S. (2019). Structural relationships among academic procrastination, academic motivation, and problem solving skill in prep class college students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 9(3), 849-876.

ORCID

Öznur TULUNAY ATEŞ  <https://orcid.org/0000-0003-1784-7227>

SUMMARY

Aim

In this study, it is aimed to determine the role of problem-solving skill in the correlation between motivation and life satisfaction based. This, on the information that the correlation between motivation and problem-solving, between motivation and satisfaction with life is verified with researches and based on the inference that problem-solving skill can create motivation and affect motivation positively. By this means, it is thought that trainings to be given and guidance to be provided in studies on increasing motivation of university students in relation to improving problem-solving skills will be useful in seeing its positive impact on students' satisfaction with life. For that reason, the research is expected to contribute to the field.

Method

The research is a study in correlational survey model. The research population consists of students at a university in 2018-2019 academic year. Due to difficulties of reaching the population, it is implemented to 421 university students who were studying at engineering-architecture, education, economics, sports sciences and science and letters faculties, and the students volunteered to participate in the research. After extreme data is eliminated, analyses were conducted with the data obtained from 420 university students. The data of the research were collected using Likert type measurement instruments. These are Adult Motivation Scale, Problem-Solving Inventory and Satisfaction with Life Scale. In the research, Cronbach's Alpha values of the scales, descriptive statistics of variables and correlation coefficients were analysed. Furthermore, Structural Equation Modelling (SEM) was conducted to test the model established for the correlations between motivation, problem-solving and satisfaction with life. LISREL 9.30 and SPSS 24 software were used in the analyses. Average values were assigned instead of the limited number of lost data and bad data is checked and corrected. As SEM is a multivariate analysis, sterilization of the data from multivariate extreme values is tested by calculating Mahalanobis distance. In this research, arithmetic average, medial and mode values were examined in SPSS software to test the normal distribution of data prior to structural model analysis. Besides that, the data were also checked on LISREL software in terms of univariate and multivariate normality and no problem was encountered. After the normality of the data is tested, validity and reliability analyses of the scales were conducted first and then measurement model was analysed and verified, correlations between variables were identified and lastly it was proceeded with structural equation model analysis regarding the mediation role of problem-solving skill in the correlation between motivation and satisfaction with life.

Results

Pearson Product-Moment Correlation Analysis was conducted for determining the correlation between university students' motivation, satisfaction with life and problem-solving skills. In the analyses conducted, negative and low-level significant correlations were found between motivation and problem-solving, positive and low-level significant correlations were found

between motivation and satisfaction with life and negative and low-level significant correlations were found between problem-solving and satisfaction with life. In that case, it can be said that there are negative and low-level correlations between high motivation and satisfaction with life of the students and their self-perception of being insufficient in problem-solving; positive and low-level correlations between their motivation and satisfaction with life. In addition, the fact that no correlations were found with correlation coefficient of 0,80 and over can be interpreted that there is no multicollinearity problem. According to the investigations conducted, it can be stated that correlation values indicate correlations among variables and such correlations are verified in the measurement model analysed; in other words, it can be stated that mediation analysis conditions are met.

In the analyses conducted, it was seen that the coefficient which shows the correlation between motivation and satisfaction with life is ($\beta=0,46$, $p<.01$). This result can be interpreted that the impact of motivation on satisfaction with life is over moderate level. It was seen to decrease to ($\beta=0,19$, $p<0,001$) in the mediator model established afterwards. This decrease can be interpreted as an evidence of mediator impact of problem-solving skills between motivation and satisfaction with life and that the correlation is not significant anymore and therefore partial mediation is ensured. It was seen that good fit values of the last model tested are on good level and adequate.

Conclusions and Discussion

In the research which investigates the mediator role of problem-solving skills in the correlation between motivation and satisfaction with life, it was determined that problem-solving skills have partial mediator role in the correlation between motivation and satisfaction with life. This result indicates that educators should take problem-solving skills and how they see themselves in that matter into consideration in relation to students' motivation and satisfaction with life. For that reason, it should be considered that improving problem-solving skills contribute to increasing students' satisfaction with life. It can be said that awareness has been raised and developments have been accelerated in that matter in recent years. The process can be summarized as that besides the concept of satisfaction with life which is based on philosophy and psychology, human related factors such as motivation and problem-solving have gained importance for educators and policymakers in the aftermath of realizing the importance of the human with the impact of humanist views.

Ek .1



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 15.04.2020 Çarşamba

Toplantı No:2020/4

Karar No: GO 2020/98

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ'in sorumlu araştırmacı olduğu, "Öğretmenler ve Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon, Yaşam Doyumu ve Problem Çözme Becerilerinin ve Bu Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı proje önerisi araştırmannın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

(Başkan)
Prof. Dr. Yakup YILDIRIM
(Veteriner Fakültesi Öğretim Üyesi)

(Katılmadı)

Prof. Dr. Ramazan ADANIR
(Veteriner Fakültesi Öğretim Üyesi)

Prof. Dr. Enişah ATAY
(Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi)

Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI
(Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)

Doç. Dr. Osman TUBAY
(İktisadi ve İdari Bilimler Fak. Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yavuz KARAFİL
(Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi İftar GÜRBÜZ
(Veteriner Fakültesi Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Arife ÜNAL SÜNGÜ
(İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi)

(Katılmadı)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARACA
(Dış Hekimliği Fakültesi Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Ertan TAĞMAN
(Fen-Edebiyat Fak. Öğretim Üyesi)

(Katılmadı)
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin APALI
(Fen-Edebiyat Fak Öğretim Üyesi)

(Katılmadı)
Dr. Öğr. Üyesi Sibel ŞENTÜRK
(Bucak Sağ. Y.O Öğretim Üyesi)

(Katılmadı)
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Buğra HAMŞIOĞLU
(İktisadi ve İdari Bilimler Fak. Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Serma ÖZMERT ERGİN
(Sağlık Bilimleri Fak. Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Elçin BETEL
(Sağlık Bilimleri Fak. Öğretim Üyesi)

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 15100-BURDUR
Telefon : 0-248-213 1276 / Faks: 0-248-213 12 74

Tasarımcı Öğretmen Ölçeği: Keşfedici Karma Araştırma Yöntemine Dayalı Bir Ölçek Geliştirme ve Doğrulama Çalışması* **

Developing Designer Teacher Scale: An Exploratory Sequential Mixed Method Study on Scale Development and Validation

Nihal YURTSEVEN, Selçuk DOĞAN, İsmail ÇELİK³

¹Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. nihal.yurtseven@es.bau.edu.tr,

²Georgia Southern University College of Education. sdogan@georgiasouthern.edu,

³University of Oulu, Learning and Educational Technology. ismail.celik@oulu.fi,

Makalenin Geliş Tarihi: 16.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 03.09.2021

ÖZ

Öğretmenlerin derslerini tasarım süreci, ders planlamasını, teknoloji entegrasyonunu ve meslektaşları ile iş birliğini içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve bu süreç gerek öğretmenlik mesleği gerek öğrenci başarısı açısından önem arz etmektedir. Tasarımcı öğretmen rolünün kavramsallaştırılması ve Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin geliştirilmesini içeren bu çalışma, keşfedici karma araştırma desenine göre çok aşamalı bir süreç takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Kapsamlı bir alanyazın taramasından sonra akademisyenlerle, okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ölçek ile ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve ölçeğin beş boyuta yayılan yapısına ilişkin yapı geçerliği kanıtları sunulmuştur. Güvenirlik analizlerinin ardından, bu çalışma sonucunda boyutları ayrı ayrı ya da tek bir ana boyut olarak kullanılacak Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin geliştirilmesi süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın sonunda Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin, öğretmenlerin tasarım ve geliştirmeyle ilgili uygulama ve davranışlarını ortaya çıkarabilmek için kullanılacak bir ölçek olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tasarımcı öğretmen, Ölçek geliştirme, Öğretim tasarımı, Keşfedici karma araştırma.

* **Alıntılama:** Yurtseven, N., Doğan, S. ve Çelik, İ. (2021). Tasarımcı öğretmen ölçeği: keşfedici karma araştırma yöntemine dayalı bir ölçek geliştirme ve doğrulama çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1489-1523.

** Bu araştırma TÜBİTAK tarafından desteklenen Tasarımcı Öğretmen projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

ABSTRACT

Teachers' lesson design process has a multidimensional construct that includes lesson planning, technology integration and collaboration with colleagues and this process is important in terms of both the teaching profession and student success. In this multi-stage, exploratory sequential mixed methods design study, the purpose is to conceptualize the designer role of teachers and to develop the Designer Teacher Scale. To develop the scale, we first made a comprehensive literature review and collected data from various stakeholders including researchers, school leaders, and teachers through semi-structured interviews. After creating the item pool, teachers were surveyed for exploratory confirmatory purposes as we tried to provide validity evidence for the scale. The five-factor structure has been validated. After the reliability analyses, the process of developing the Designer Teacher Scale, the dimensions of which can be used separately or as a single main dimension, has been completed. The scale can be used to identify instructional practices and behaviors of teachers as they design and develop lessons, materials, and curriculum.

Keywords: *Teacher designer, Scale development, Instructional design, Exploratory sequential mixed method design.*

GİRİŞ

Geleneksel eğitim anlayışı öğretmen, öğrenmenin merkezinde yer aldığı ve onun liderliğinde öğrenme ve öğretim etkinliklerinin yapılandırıldığı bir öğrenme sürecine işaret etmektedir. Ancak 21. yüzyıl ve beraberinde getirdiği birçok değişiklik, diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de mevcut rollerin sorgulanmasına yol açmıştır. Geleneksel anlayışta öğretmenin temel görevi öğretmek ve bilgi aktarmak (Erdoğan, 2002) ve öğrencinin bilgiyi oluşturabilmesi için mümkün olduğunca uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak (Bruner, 1966) şeklinde ifade edilmektedir. Fakat değişen paradıgmalar, öğretmenin rolünün yalnızca bununla sınırlı olmadığını göstermektedir.

Wallace ve Loughran'a (2012) göre okulların birinci dereceden sorumlu olduğu konu, kaliteli öğretim konusudur. Okullarda öğretimin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi için, öğretmenlerin etkili ve aktif bir biçimde yetkilendirilmesi ve bu konuda belirleyici bir rol üstlenmesi oldukça önemlidir. Bu bakış açısı, öğretmenlerin bilginin salt aktarıcısı yerine, öğrenme ortamının düzenlenmesinde ve zenginleştirilmesinde aktif bir rol oynaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Wiggins ve McTighe (2005) bu noktada öğretmenlerin öğretim programlarını nasıl daha etkili hâle getirecekleri, öğrencilerin performanslarını nasıl artıracabilecekleri ve öğretim planlarını nasıl zenginleştirecekleri üzerine düşünmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Burada işaret edilen temel nokta, yalnızca öğretme merakı ve azmi olan öğretmenlerin değil, mesleğin içinde yer alan tüm profesyonellerin öğretimin kalitesinin artırılması konusunun üzerinde durması ve öğretim öncesinde yukarıda bahsedilen sorular çerçevesinde detaylı bir planlama yapmasıdır.

Öğretmenin Tasarımcı Rolü

Öğretmenlik, esasen bir tasarım işidir. Bu tasarım işinin kapsamında, öğretmenlerin var olan kaynakları fark etmeleri ve bu kaynakları kullanmak için harekete geçmeleri, tasarım sürecine yeterince zaman ayırmaları ve önceden yaptıkları bu planlamalar

doğrultusunda öğretim hedeflerine ulaşabilmek için harekete geçmeleri gibi konular yer almaktadır (Brown ve Edelson, 2003). Konu bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğinin yalnızca öğrenme ortamıyla sınırlı kalmadığı ve öğretmenlik mesleğine atfedilen tasarımcı rolünün daha net bir şekilde ortaya çıktığı söylenebilir. Carl'ın (2009) ifade ettiği üzere, tasarımcı öğretmen rolü, öğretmenin öğrenme atmosferini en uygun hâle getirmek için program geliştirme sürecinde sistematik bir biçimde yetkilendirilmesini kapsar. Bu, yalnızca etkili bir program geliştirme sürecine ulaşılması için değil, aynı zamanda öğretilenlerin öğretmen için anlamlı hâle gelmesi için de önemlidir. Çünkü öğretmen, bilgi aktarıcısı rolünden sıyrılıp, aynı zamanda tasarım işiyle meşgul olursa, öğretmenlik öğretmen için katı kuralları olan bir görev olmaktan çıkarak, amaçları daha anlaşılır ve anlamlı bir meslek hâline gelir (Wiggins ve McTighe, 2005).

Tasarımcı öğretmen rolü, öğretmenleri program geliştirme konusunda olduğu kadar, içerik bilgisi ve alan bilgisi konusunda da güçlü kılar. Çünkü öğretimi planlama sürecinde yapılan tasarımlar, öğretmenleri alan bilgisi, ölçme ve değerlendirme, öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi gibi konularda geliştirir. Tasarım yapan bir öğretmen, programı takibi yapılan bir yönerge olarak görmek yerine, öğrenme sürecinin anlamlı hâle getirilmesinin ve öğretimin zenginleştirilmesinin bir parçası olarak değerlendirir (Carl, 2009; Wiggins ve McTighe, 2005). Tüm bunlara ek olarak, tasarımcı öğretmen rolü çerçevesinde, öğretmenler sınıf içi etkileşimin organize edilmesi, bireysel farklılıklar doğrultusunda öğretimin farklılaştırılması, öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını alma konusunda özerklik tanınması gibi konular üzerinde de çalışırlar (Kalantzis ve Cope, 2010). Konu bu bakış açısıyla ele alındığında, tasarımcı öğretmen rolü, öğretmenleri kendilerine verilen yazılı planları uygulayan ve salt kitap takibi yapan kişilerden, bilginin anlamlı bir biçimde paylaşımını yapan kişilere dönüşmesine öncülük eder (Craig, 2012).

Tasarımcı öğretmen rolünün öğretmenler tarafından anlamlandırılması ve mesleki yaşamlarında etkin bir biçimde kullanılması için öğretmenlerin desteğe ve birtakım araçlara ihtiyaçları vardır. Bu noktada yararlanılacak olan araçların, öğretmenlerin

öğretim işini kısa vadeli planları uygulamadan çok, uzun vadeli ve birbiriyle tutarlı adımlar olarak görmelerine yardımcı olması önemlidir. Diğer taraftan, tasarımcı öğretmen rolü kapsamında yararlanılacak olan araçların, ders ya da ünite planı tasarımı kapsamında öğretmenlerin meslektaşlarıyla bir araya gelmelerini ve birbirlerinden geri bildirim almalarını desteklemesi de dikkate alınması gereken önemli bir noktadır (Caena, 2011; Celik vd., 2014; Kalantzis ve Cope, 2010). Kısaca özetlemek gerekirse, öğretim programları, her ne kadar iyi geliştirilmiş de olsa esasen öğretim planı değillerdir. Öğretim programını, sınıfta oluşturulacak olan öğrenme ortamının dinamiklerini belirlemek için temel almak ve öğretimi tasarlamak, öğretmenlerin işidir (McTighe ve Brown, 2020).

Tasarımcı öğretmen rolü, ulusal çerçevede öğretmenlerden beklenen niteliklerin kazandırılması noktasında önemli bir yere sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün (2017) Türkiye'de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin raporu incelendiğinde, tasarımcı öğretmen rolünün bu yeterlikleri beslemede önemli bir işlevi olduğu anlaşılmaktadır. Esasen tasarımcı öğretmen rolü, temel öğretmen yeterlikleri çerçevesinde mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler boyutlarıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamda bahsi geçen rolün mesleki bilgi boyutuyla doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü tasarımcı öğretmen rolü, öğretmenin alanına sorgulayıcı bir bakış açısıyla bakmasını, ileri düzeyde alan bilgisine sahip olmasını ve alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkim olmasını gerektirir. Laurillard (2012) öğretmenin rolünün yalnızca öğrencilere bilgiyi aktarmakla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencinin bilgiyle olan ilişkisini de yapılandırması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunu yapabilmek, öğrencilerin içinde buldukları bağlamı anlamakla ve alan bilgisiyle mümkün olabilir. Bu durum hem iyi bir alan bilgisine hem de yeterli pedagojik bilgiye olan ihtiyaca dikkat çekmektedir. İkinci boyut, öğretmen yeterliklerinden mesleki beceriyle ilişkilidir. Bakanlığın ilgili dokümanında da belirtildiği gibi, tasarımcı öğretmen rolü, eğitim ve öğretimi etkin bir şekilde planlamayı, tüm öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı oluşturmayı, oluşturulan bu ortamda öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütmeyi ve

uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının seçimini yapmayı gerektirir. Paniagua ve Istance (2018) bu bağlamda yenilikçi pedagojilerin araştırılıp, sınıflarda uygulanmasına, öğretim içeriğinin haritalanmasına, öğrencilerin doğal öğrenme eğilimlerinin göz önünde bulundurulmasına, öğrenci odaklı planlamalar yapılmasına ve yenilikçi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasına dikkat çekmektedir. Son olarak, öğretmen yeterliklerinin tutum ve değerler ile ilgili olan boyutu da tasarımcı öğretmen rolüyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmen öğrenciye destekleyici bir tutum ve yaklaşım içinde olmalı, meslektaşlarıyla olumlu bir iletişim ve iş birliği içinde bulunmalı, kendi mesleki gelişimini gözden geçirerek, ihtiyaç duyduğu alanlarda profesyonel eğitimler almalıdır. Laurillard (2008) öğretmenlerin konunun bağlamını tam olarak anlamalarının, öğrencilerin içinde buldukları öğrenme ortamını iyi analiz etmelerinin ve kendilerini bir tasarımcı olarak konumlandırarak, öğretmenlik rollerini gözden geçirmelerinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenin Tasarımcı Olma Durumunun Ölçülmesi

Öğretmenlerin öğretimsel planlamaları ve çeşitli rolleri çerçevesinde alanyazında çeşitli kavramlar ve ölçme araçları yer almaktadır. Program okuryazarlığı bu kavramlardan biridir ve son yıllarda konu hakkında çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Akınoğlu ve Doğan, 2012; Akyıldız, 2020; Keskin, 2020; Yar Yıldırım, 2020). Benzer bir biçimde, program uyarlama kavramına son yıllarda farklı araştırmalarda yer verilmiştir (Bümen ve Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2020; Choppin, 2013; Debarger vd., 2017). Bu araştırmalar, öğretmenlerin öğretim programının öğrenci beklentilerine uygun hâle getirilmesi konusuna dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel planlamaları çerçevesinde bir diğer konu alanı öğretmenlerin tasarım bilgisidir. Öğretmenlerin tasarım bilgisi konusunda yapılmış olan araştırmalar (Boshman vd., 2015; Kim, 2019; McKenney vd., 2015) öğretmenin tasarım bilgisinin teknoloji entegrasyonu ekseninde veri toplama, tasarıma zaman ayırma, bilgi oluşturma ve öğretim pratiklerinden oluştuğunun altını çizmektedir.

Tasarımcı öğretmen, bir rol olarak alanyazında çeşitli araştırmalarda ele alınmakta, bu bağlamda öğretmenlere uygulamada karşılaştıkları öğretimsel problemlerin çözümü,

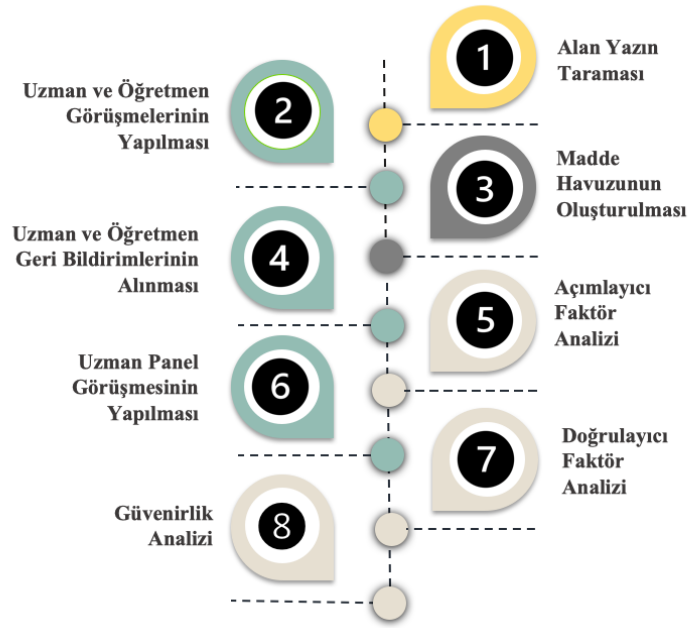
sınıf içi uygulamaların düzenlenmesi ve çok boyutlu bir düşünme sürecinin işe koşulması gibi konularda çerçeve çizilmektedir (Carl, 2009; Henriksen ve Richardson, 2017; Kalantzis ve Cope, 2010; Yoon vd., 2005). Tasarımcı öğretmen rolüne son yıllarda sıklıkla yapılan vurgu, bu rolün öğrenme ortamlarındaki önemli rolü ve öğrenci başarısı için gerekliliği yeterince bilinin olmasına rağmen, öğretmenlerin bu rolü benimseyip benimsemediği ya da öğretmenlikte tasarım sürecini nasıl algıladığına ilişkin olarak geliştirilmiş bir ölçme aracı alanyazında bulunmamaktadır. Mevcut araştırma, tasarımcı öğretmen rolünün sınırlarının daha net bir biçimde kavramsallaştırılarak, bir ölçek aracılığıyla öğretmenlerin bu rolü nasıl yorumladıklarının belirlenmesi açısından önemlidir. Geliştirilen bu ölçeğin, öğretmen yeterlikleriyle ya da mesleki gelişim çalışmalarıyla ilişkili araştırmalar başta olmak üzere, gelecekte tasarımcı öğretmen rolü ve kimliğine dair gerçekleştirilecek tüm araştırmalarda yararlanılabilecek bir araç olması öngörülmektedir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmanın temel amacı tasarımcı öğretmen rolünün kavramsallaştırılması yoluyla öğretmenlerin tasarımcı öğretmen olma düzeylerini belirleyen bir ölçme aracı geliştirmek ve bu ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir.

YÖNTEM

Ölçme aracı geliştirme temel amacıyla planlanan bu araştırmada, keşfedici karma araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen çoğunlukla, nitel veri toplama araçlarının kullanılmasıyla başlayarak, bu araçlarla toplanan verilerin nicel verilerle desteklenmesiyle son bulur. Keşfedici karma araştırma deseninde araştırmacıların amacı, bir kavram ya da bir olguyu nitel yollarla keşfederek, o kavram ya da olgu hakkında bir ölçme aracı geliştirmek ve ardından aracı test etmektir (Creswell, 2012). Nitel veri toplama süreciyle elde edilen temalar, nicel bir ölçme aracının geliştirilmesinde kullanılır (Teddlie ve Tashakori, 2008). Mevcut araştırma kapsamında keşfedici karma araştırma deseni çerçevesinde nitel veri toplama sürecine öncelik verilmiş, ardından nicel veri toplama süreciyle araştırmaya devam edilmiştir. Benzer araştırma desenlerinin, ölçek geliştirme çalışmalarında kullanıldığı görülmektedir.

Örneğin, Burić, Slišković ve Macuka (2018) tarafından kullanılan çok aşamalı süreçte, nicel ve nitel araştırma desenleri kullanılmış ve beş farklı çalışmadan çıkan sonuçlar birleştirilmiştir. Birebir görüşmelerin yanında, geliştirilmekte olan ölçeğin psikometrik özellikleri açımlayıcı ve doğrulayıcı analizlerle raporlanmıştır.

Keşfedici karma araştırma desen kapsamında yedi aşamalı bir süreç izlenmiştir. İzlenen süreç Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Tasarımcı Öğretmen Ölçeği Geliştirme Aşamaları

1) *Alanyazın taraması:* Bu aşamada, alanyazın taraması yapılarak, Tasarımcı Öğretmen Ölçeği için taslak maddeler oluşturulmuştur. Bu amaç için program okuryazarlığı (Keskin, 2020), program uyarlama (Bümen & Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2020), öğretmenlerin tasarım bilgisi (Boschman vd., 2015) ve tasarımcı olarak öğretmen (Henriksen ve Richardson, 2017) konularında son 20 yılda yapılmış ampirik, kuramsal

makale ve ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda taslak olarak 50 madde yazılmıştır.

2) *Uzman ve öğretmen görüşmelerinin yapılması*: Tasarımcı öğretmen rolünü anlamak ve hem üniversite hem K-12 düzeyinde nasıl algılandığını incelemek için, bir akademisyen, üç öğretmen ve bir okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Akademisyen, okul tabanlı program geliştirme ve program okuryazarlığı kavramları üzerine çalışan ve K-12 düzeyindeki okullarda bu konuda sıklıkla çalışan bir bilim insanıdır. Üç öğretmen daha önce tasarımcı öğretmen ya da program geliştirmeyle ilgili mesleki gelişim programlarına katılmış, çeşitli öğretim tasarım modellerini kullanarak ders planlamış ve bu dersleri sınıflarında uygulamış öğretmenlerdir. Okul yöneticisi ise, kendi okulunda öğretim tasarımıyla ilgili iki yıl devam eden bir mesleki gelişim programını koordine etmiş, tasarlanan ders planlarına geri bildirim vermiş ve öğretimsel uygulamaları takip etmiş alanında uzman bir eğitimcidir. Farklı kademelerde ve konu alanlarında görev yapan eğitimcilerden alınan görüşlerle, tasarımcı öğretmen rolünün genel hatları çizilmeye çalışılmıştır.

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmelerinde ses kaydı alınmış ve araştırmacılar görüşmeler esnasında not tutmuştur. Her görüşmeden sonra araştırmacılar, transkriptleri detaylıca okumuş ve alınan notlarla karşılaştırma yapmışlardır. Bu ikili çalışmanın amacı, tasarımcı öğretmenin boyutlarını ve tasarımcı rolü benimseyen bir öğretmenin gösterdiği davranışları ve sahip olduğu özellikleri belirlemektir. Karşılaştırma ve tartışmalar sonucunda, 35 madde taslak olarak ortaya çıkarılmıştır.

3) *Madde havuzunun oluşturulması*: Bir önceki aşamalarda oluşturulmuş tüm maddelerle birlikte 85 maddeden oluşan madde havuzu, yazım ve dil bilgisi açısından düzenlenmiş ve son hâline getirilmiştir.

4) *Uzman ve öğretmen geri bildirimlerinin alınması*: Madde havuzu, program geliştirme ve öğretim tasarımıyla ilgili mesleki gelişim programlarına katılan ya da lisansüstü düzeyde bu konularda ders almış iki öğretmene ve ölçek geliştirmede yayınlanmış

çalışmaları olan bir uzmana, geri bildirim almak amacıyla gönderilmiştir. Uzman ve öğretmenlerden, her maddeyle ilgili içerik, anlaşılabilirlik ve tasarımcı öğretmen rolüne uygunluk açısından değerlendirme yapmaları ve maddelerin madde havuzunda yer alıp almaması durumunu tartışmaları istenmiştir. Araştırmacılar tarafından, geri bildirimler her bir madde için tartışılmış ve maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Bazı maddeler madde havuzundan çıkarılmış, bazı maddelerde ise düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra madde havuzu 51 maddeye indirilmiştir.

51 maddeden oluşan madde havuzu, öğretmen mesleki gelişim programları düzenleyen ve yürüten, ölçek geliştirme çalışmaları yapan ve tasarımcı öğretmen rolüne aşına olan üç akademisyene gönderilmiştir. Ölçeğe son hâli verilmeden önce, akademisyenlerin maddelerin uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Akademisyenlerden gelen geri bildirimlere göre, altı madde havuzdan çıkarılmış ve bazı maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşama sonucunda Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nde 45 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddeler “hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla, her zaman” biçiminde beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Beşli Likert tipine (hiçbir zaman-her zaman) göre son hâline getirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, öğretmenin tasarımcı rolüne yüksek düzeyde sahip olduğuna işaret etmektedir.

5) Açımlayıcı faktör analizi (AFA) için veri toplanması ve verilerin analizi: Bu aşamada 45 maddelik Tasarımcı Öğretmen Ölçeği, bilgileri Tablo 2’de yer alan 282 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek geliştirme aşamalarında yapılan analizlerde katılımcı sayısının ölçekte yer alan madde sayısının en az beş katı olması gerektiği belirtilmiştir (Bryman & Cramer, 2001). Bu bağlamda, 45 madde ile ilgili faktörleri belirlemek için 282 katılımcı yeterli görülebilir. AFA, önceden kurulan hipotezleri sınamak yerine, ölçme aracındaki gizil değişkenlerin sayısını ve bu değişkenlerin altında yatan faktörlerin yapısını belirlemek amacıyla yapılan bir faktör analizidir (Shur, 2006). AFA temel bileşenler analizi (principal component analysis) ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmıştır. KMO ve Barlett testlerinin hesaplamaları için SPSS 22.0 yazılımı kullanılmıştır. Herhangi bir veri setinin AFA’ya uygun olabilmesi

için, KMO'nun .60'tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı olması gerekmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2000). AFA sonucunda ortaya çıkan faktör sayısının belirlenmesi için özdeğer (eigenvalue) en çok kullanılan yöntemlerden birisidir (Field, 2009). Buna göre, özdeğeri 1.00'e eşit ya da daha büyük olan faktörler önemli alt boyutlar olarak kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001).

6) *Uzman panel görüşmesinin yapılması*: AFA sonuçlarına göre, araştırmacılar ortaya çıkan faktör/alt boyutları tasarımcı öğretmen alanyazını ışığında tekrar incelemiş, maddelerin ait oldukları boyutları kuramlar ve kavramsallaştırılan tasarımcı öğretmen rolü çerçevesinde tekrar detaylı olarak tartışmıştır. Bu incelemede amaç, AFA'da sınırlandırılmamış (unrestricted) ölçme modelinin analizinden doğan katsayıları ve faktör dağılımlarını tartışmak ve madde-faktör ilişkisini yorumlanabilir düzeye çekmektir (Kline, 2015). Ölçekte yedi maddenin (1, 2, 3, 8, 17, 19 ve 20) yük değerlerinin birden fazla faktörde olduğu gözlemlenmiştir. Bu maddelerin birinci, ikinci ve/veya üçüncü faktörlere .1 farkla yayıldığı ortaya çıkmıştır. Panel görüşmesi bu yedi maddenin kuramsal ve pratik yönlerinin tartışmasıyla başlamış ve ait olabileceği faktörlerin değerlendirilmesiyle devam etmiştir. Bu tartışmada, faktör içi ve faktörler arası ilişkiler göz önünde bulundurulmuş, söz konusu yedi maddenin yük değerlerine göre gidebileceği en iyi faktör kuramsal çerçeve kapsamında (maddenin faktörün geneline uyumlu olması ve maddenin öğretmen uygulamalarında, diğer uygulamalarla ilintili olması) incelenmiştir. Bu detaylı çalışma sonucunda, bu yedi maddenin ait olduğu faktörlere karar verilmiştir, ölçme modeli son hâline getirilmiştir.

7) *Doğrulamalı faktör analizi (DFA) için veri toplanması ve verilerin analizi*: Bu aşamada Tasarımcı Öğretmen Ölçeği Tablo 2'de bilgileri yer alan 299 öğretmene uygulanmıştır. DFA, kuramsal olarak doğrulanmış ve gizil değişkenlerden oluşan modellerin gerçek verilerle ne düzeyde uyum gösterdiğinin anlaşılmasını sağlayan istatistiksel yöntemdir. DFA için oluşturulan modelin testi kapsamında DFA, AMOS 19.0 yazılımı kullanılarak parametre kestirim yöntemlerinden maksimum olabilirlik (maximum likelihood) tekniği (estimator) ile gerçekleştirilmiştir. Test edilen modellerin değerlendirilmesinde genel olarak Ki kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine (sd)

bölünmesi ile elde edilen uyum değeri testi kullanılmaktadır. Bunun yanında, bu araştırmada modelin uyum indekslerini değerlendirmek amacıyla Root Mean Square Error Approximation (RMSEA), Normed Fit Index (NFI) ve the Comparative Fit Index (CFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Incremental Fit Index (IFI), Tucker-Lewis index (TLI) hesaplanmıştır. Bu araştırmada uyum indeksleri için ilgili literatürdeki iyi uyum ve kabul edilen sınır değerler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. DFA İçin Uyum İndeksleri

İndeksler	İyi uyum	Kabul edilebilir
(χ^2/sd) (Kline, 2005)	≤ 3	$\leq 4-5$
RMSEA (Browne & Cudeck, 1993)	$\leq .05$.06-.08
NFI (Bentler, 1990)	$\geq .95$.94-.90
CFI (Bentler, 1990)	$\geq .97$	$\geq .95$
AGFI (Schumacker & Lomax, 1996)	$\geq .90$.89-.85
TLI (Hu & Bentler, 1999)	$\geq .95$.94-.90
IFI (Bollen, 1989)	$\geq .95$.94-.90

8) *Güvenirlilik analizleri:* Tasarımcı öğretmen ölçeğinin güvenirliliği; madde analizi ve iç tutarlık (Cronbach Alfa) katsayıları ile belirlenmiştir. Madde analizi iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları ölçtüğünün ve ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir (Anastasi ve Urbina, 1997; Büyüköztürk, 2009). İkinci aşamada ise ölçeğin toplam puanlarına göre oluşan alt %27 ve üst %27 madde ortalama puanları arasındaki farklar, ilişkisiz gruplar t-testi kullanılarak belirlenmiştir. Alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizi, ölçeğin ölçülmek istenen özelliğe daha fazla sahip olanlar ile daha az sahip olanları birbirinden ayırt edebilme gücü belirlenebilmesini sağlamaktadır (Erkuş, 2005). Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması testin iç tutarlığının ve ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin bir göstergesidir (Çokluk vd., 2013; Koç ve Barut, 2016). Ayrıca, Cronbach Alfa katsayısının .70 ve üzeri olması ölçeğin iç tutarlığı için yeterli görülmektedir (Anderson, 1988; Robinson vd., 1991).

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın uygulamaları gerçekleştirilirken araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun davranılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırma sonuçlarının sadece yürütülen araştırmanın amacı kapsamında kullanılacağı araştırmanın katılımcılarına ifade edilmiştir. Mevcut araştırma kapsamında öncelikle Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan Ek 2.'de yer alan 20021704-604.01.01-3356 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Tablo 2. Katılımcı Bilgileri

Demografik	Değişken	AFA	DFA
Cinsiyet	Kadın	241	250
	Erkek	41	49
Medeni durum	Bekar	100	110
	Evli	182	289
Branş	Almanca	5	1
	Beden Eğitimi	5	3
	Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri	10	15
	Coğrafya	3	5
	ocuk Gelişimi ve Eğitimi	28	16
	Din Kltri ve Ahlak Bilgisi	1	4
	Felsefe	2	1
	Fen Bilimleri	30	3
	Fizik	7	29
	Fransızca	1	4
	Görsel Sanatlar/Resim	3	1
	İlköğretim Matematik	13	4
	İngilizce	30	4
	Kimya	6	28
	Müzik	2	4
	Orta ğretim Matematik	18	8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	16	1
	Sınıf ğretmenliği	41	16
	Sosyal Bilgiler	9	15
	Tarih	2	65
	Türkçe	16	14
	Okul ncesi ğretmenliği	16	4
	Biyoloji	2	11
Diğer	8	21	

BULGULAR

Uzman ve Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Tasarımcı öğretmen rolünü anlamak amacıyla akademisyenler ve öğretmenlerle yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri sonrasında elde edilen kayıtlar deşifre edilmiş ve transkriptler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tasarımcı Öğretmen teması altında *planlama, konu alanı bilgisi, pedagojik bilgi, teknoloji kullanımı ve mesleki gelişim* olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Planlama kategorisinde, katılımcılar tasarımcı öğretmen rolünü benimsemiş bir öğretmenin sınıfına, branşına ve öğrencisine göre esnek, bireysel ve essiz planlar yapabileceğini, bu konuda yüksek bir motivasyon ve bilince sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumun tam tersi olarak, tasarımcı öğretmen rolünü içselleştirmemiş öğretmenlerde, planlama sürecine yönelik pasif bir direniş, isteksizlik ve sorumluluğu daha büyük bir otoriteden bekleme gibi durumlarla karşılaştığını ifade etmişlerdir. Konu alanı bilgisi kategorisinde, katılımcılar tasarımcı öğretmenlerin kendi konu alanlarında yetkin ve donanımlı olduklarını ifade etmiş, kendilerini yenilemek için sürekli yenilikleri takip ettiklerini ve bu konuda istekli olduklarını dile getirmişlerdir. Pedagojik bilgi kategorisinde, katılımcılar tasarımcı öğretmen rolünü benimsemiş bir öğretmenin öğretime stratejik bir bakış açısı olduğunu, öğrenci merkezli bir yaklaşım içinde konuyu aktarabilmek için yeni yöntem ve tekniklerini derslerine entegre etme çabası içinde olduklarını belirtmişlerdir. Teknoloji kullanımı kategorisinde, katılımcılar, tasarımcı öğretmenlerin teknolojiyi dersleriyle bütünleştirme, geleneksel materyallerin yanı sıra teknolojik araçların da öğretimde kullanılmasını destekleme, teknoloji okuryazarlığı gibi konularda daha girişimci bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Son olarak mesleki gelişim kategorisinde, katılımcılar tasarımcı öğretmenlerin mesleki heyecanlarını asla yitirmediklerini, kendilerini daha donanımlı hâle getirmek için sürekli çalıştıklarını, zümrelerinde ve diğer gruplarda meslektaşlarıyla iş birliği yapma konusunda oldukça istekli olduklarını vurgulamışlardır.

Özetlemek gerekirse, yapılan görüşmeler araştırmacılara tasarımcı öğretmen rolünün çerçevesini oluşturma konusunda beş farklı kategori üzerinden yol göstermiştir. Analizlerin tamamlanmasının ardından madde havuzuna görüşmeler bağlamında yeni maddeler eklenmiş ve uzman görüşlerinin elde edilmesinin ardından madde havuzu son hâlini almıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA öncesinde, KMO ve Barlett küresellik testleri kontrol edilmiştir. Bunun sonucunda, Barlett testi (1908.399, $p < .001$) ve KMO (.84) değerleri, verinin AFA'ya uygun olduğunu göstermiştir. Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin faktör yapısını ortaya çıkarmak için temel bileşenler analizi ve varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Ölçek ile ilgili maddeler tek bir kuramsal çerçeveden ziyade, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, program geliştirme ve ölçme/değerlendirme okuryazarlığı gibi farklı alanlardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda, ölçek boyutlarının farklı alanlardan oluşması nedeniyle varimax tekniği uygulanmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda özdeğeri (eigenvalue) birden büyük olan beş faktörlü bir yapı görölmüştür. Beş faktör altında toplanan maddelerin faktör yükleri ve bu faktörlerin güvenilirlik katsayıları kontrol edilmiştir. Daha sonra, faktör yük değeri .40'ın altında dört maddeyle birden fazla faktörde yakın yük değerlerine sahip olan beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece AFA sonucunda 45 maddeden dokuzu çıkarılmış ve analizlere 36 madde ile devam edilmiştir. Maddelerin çıkarılma sürecinde faktör yükleri ve ölçek maddelerinin kuramsal temeli dikkate alınmıştır. Geriye kalan 36 maddeden ortaya çıkan faktör/alt boyutları tasarımcı öğretmen alanyazını ışığında araştırmacılar tarafından tekrar incelemiş, maddelerin ait oldukları boyutları kuramlar ve kavramsallaştırılan tasarımcı öğretmen rolü çerçevesinde detaylı olarak tekrar tartışılarak ölçme modeli son hâline getirilmiştir.

Maddelerin içeriği incelendikten sonra ölçekte yer alan faktörler (1) Tasarım (13 madde), (2) Uygulama (10 madde), (3) Liderlik (5 madde), (4) Dijital Yeterlik (5 madde), (5) Alan Bilgisi (3 madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Beş faktöre ait özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Tasarımcı Öğretmen Ölçeği Faktör Yapısı

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Varyans Yüzdesi
1	2.39	5.30	53.84
2	21.84	48.54	48.54
3	1.79	3.98	57.82
4	1.40	3.12	6.94
5	1.22	2.70	63.64

Tablo 3 incelendiğinde, her bir faktörün açıkladığı varyans oranının yaklaşık olarak yüzde 2 ile 48 arasında değiştiği, açıklanan toplam varyansın ise yaklaşık olarak %63.64 olduğu görülmektedir. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Tasarımcı Öğretmen Ölçeği Madde Faktör Yükleri

Alt boyut	Maddeler	Faktör Yükleri
<i>Tasarım</i>	T1-Öğrencilerin farklı ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için öğretim programında gerekli uyarlamaları yaparım.	.48
	T2-Öğretim programını uygulamadan önce detaylı bir planlama yaparım.	.50
	T3-Öğretim programı doğrultusunda sınıf içi uygulamalar (etkinlikler) tasarlarım.	.58
	T4-Öğrencilerimi tanıyarak, onların özelliklerine uygun ölçme araçları seçerim.	.68
	T5-Tasarımda yer verdiğim ölçme araçlarını, öğrencilerimin öğrenme eksiklerini tespit etmede kullanırım.	.65
	T6-Tasarımda yer verdiğim ölçme araçlarını, öğretimimin verimliliği hakkında bilgi edinmek için kullanırım.	.50
	T7-Tasarımlarımda çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer veririm.	.60
	T8-Tasarımlarımda farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer veririm.	.56
	T9-Öğretimi tasarlama sürecinde mevcut planları kullanmak	.50

	yerine kendi planlarımı tasarlarım.	
	T10-Öğretimi tasarlarken öğrencilerimin öğrenme sürecinden keyif alacağı ortamlar hazırlamaya çalışırım.	.57
	T11-Öğrencilerimin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için öğretim programında gerekli uyarlamaları yaparım.	.53
	T12-Proje ve performans görevi gibi uygulamaları kendim tasarlarım.	.42
	T13-Proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesi için gerekli ölçme araçlarını tasarlarım.	.42
<i>Uygulama</i>	U1-Dersin öğretimsel hedefleri konusunda öğrencilere yol gösteririm.	.62
	U2-Öğretim programının uygulanmasıyla (ders anlatımı vb.) ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	.60
	U3-Öğretimsel uygulamalarıma ilişkin öğrencilerimden geri bildirim alırım.	.56
	U4-Paylaştığım kaynaklarla öğrencilerin sınıf dışında öğrenme sürecini desteklerim.	.43
	U5-Öğretim programının yapısını anlamak için çaba sarf ederim.	.56
	U6-Öğretim programını uyguladığım sırada varsa hataları ve eksikleri fark edebilirim.	.49
	U7-Öğretim programını uyguladığım sırada karşılaştığım problemlere çözüm üretebilirim.	.54
	U8-Öğretim sürecinde öğrencilerimin yetenek ve ilgi alanlarını çeşitli araçlar kullanarak takip ederim.	.57
	U9-Öğretim sürecinde tüm öğrencilerimin derse ilgisini çekerim.	.61
	U10-Öğretime başlamadan önce öğrencilerimi içerik hakkında bilgilendiririm.	.86

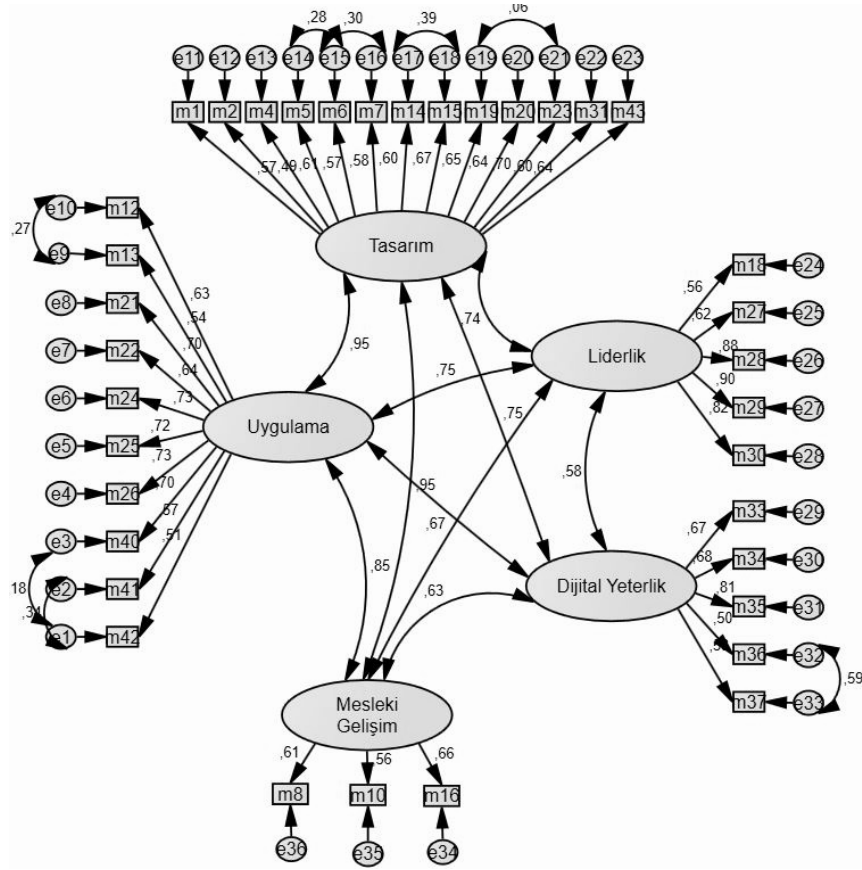
<i>Mesleki Gelişim</i>	MG1-Branşım ile ilgili yapılan güncel çalışmalarını takip ederim.	.50
	MG2-Branşım ile ilgili mesleki topluluklara katılırım.	.70
	MG3-Branşım dışındaki öğretim programlarını inceleyerek kendi branşım ile ilişkilendirmeye çalışırım.	.52
<i>Dijital Yeterlik</i>	DY1-Çevrim içi öğrenme ortamları tasarlarım.	.44
	DY2-Teknolojik araçları kullanarak uzaktan öğretim yaparım.	.64
	DY3-Farklı dijital platformlarda (öğrenme yönetim sistemleri, bulut sistemleri vs.) çalışarak rahatlıkla ders tasarlarım.	.64
	DY4-Ders planlarını dijital ortamlarda (Google Drive vb.) tutarım ve başkalarıyla paylaşıyorum.	.78
	DY5-Ders planlarının tasarımıyla ilgili çalışmalarını meslektaşlarımla ortak olarak dijital ortamlarda (Google Drive vb.) yaparım.	.71
<i>Liderlik</i>	LD1-Meslektaşlarımla tasarladıkları planlarla ilgili geri bildirim veririm.	.51
	LD2-Öğretim programlarının amaçlarını paydaşlara (yöneticilere, öğrencilere, velilere) açıklarım.	.50
	LD3-Kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik ederim.	.80
	LD4-Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması konusunda öğretmenlere rehberlik ederim.	.83
	LD5-Proje ve performans gibi görevlerin kriterlerinin belirlenmesinde öğretmenlere rehberlik ederim.	.82

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .42 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin AFA sonucunda ortaya çıkan beş faktörlü yapısını incelemek ve açımlayıcı modelin uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan DFA sonucunda beş faktörlü modelin ki-kare değerinin ($\chi^2=1363.610$ $sd=576$, $\chi^2/sd = 2.367$ $p<.01$) anlamlı olduğu görülmüştür. DFA’da elde edilen χ^2/sd indeksinin üçten küçük olması modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. DFA sürecinde, uyum indekslerini güçlendirmek amacıyla, ilgili literatürde de belirtildiği gibi (Bentler, 2007), ölçeğin kuramsal temeline bağlı kalarak aynı faktörde yer alan maddeler arasında modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Modelin değerlendirilmesinde yer alan diğer indeksler incelendiğinde; GFI değeri .86, CFI değeri .96, ve IFI değeri .92 olarak bulunmuştur. Ayrıca, NFI değerinin .90 ve RMSEA değerinin .05 AGFI değerini .85 ve TLI değerinin ise .91 olduğu gözlemlenmiştir. İlgili uyum indekslerine göre beş faktörlü modelin veriye iyi uyum sağladığı söylenebilir. Bu bulgu, Tasarımcı Öğretmen Ölçeği’nin beş faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.

DFA modelinde yer alan faktör yükleri .49 ile .90 arasında değişmektedir. Bu değerlerin tamamı kesim noktası olarak kabul edilen .30’un üstündedir (Kline, 2015). Ölçeğin Uygulama boyutunda faktör yükleri .51 ile .73 arasında, Tasarım boyutunda .49 ile .68 arasında, Liderlik boyutunda .56 ile .90 arasında, Dijital Yeterlik boyutunda .50 ile .81 arasında ve Alan Bilgisi boyutunda .56 ile .61 arasında değişmektedir. DFA kullanarak test edilen model ve kestirimleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Beş faktörlü ölçme modeli

Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin beş faktörlü yapısı doğrulandıktan sonra, bu faktörlerin tek bir faktör altında açıklanma özelliğini test etmek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Beş faktörü de kapsayan yeni bir gizil değişken ile oluşturulan modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Modelin uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 2.74$; RMSEA = .05; NFI = .97; CFI = .95; AGFI = .88; TLI = .93. Bu bulgular ölçeğin aynı zamanda tüm maddelerin toplanmasından elde edilecek puanın, tek bir değişken olarak kullanılabilirliğinin bir göstergesidir (Koç ve Barut, 2016).

Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Geliştirilen ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek için madde-toplam korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Maddeleri İçin %27'lik Alt ve Üst Grupların Karşılaştırılması ve Madde-toplam Korelasyonu

<i>Maddeler</i>	<i>Madde-toplam korelasyonu</i>	<i>Alt Grup %27</i>		<i>Üst Grup %27</i>		<i>Alt ve Üst Grupların Karşılaştırılması</i>
		\bar{x}	<i>SD</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	
T1	.62	4.01	.66	4.83	.38	-13.43**
T2	.60	3.90	.79	4.82	.37	-13.19**
T3	.62	3.64	.76	4.78	.45	-16.10**
T4	.61	3.69	.82	4.78	.55	-13.64**
T5	.63	3.71	.72	4.79	.43	-16.04**
T6	.65	3.78	.67	4.78	.43	-15.64**
T7	.69	3.54	.75	4.78	.50	-17.19**
T8	.73	3.65	.67	4.85	.35	.19.63**
T9	.61	3.01	.79	4.45	.71	-17.01**
T10	.70	3.85	.77	4.89	.33	-15.43**
T11	.74	3.66	.69	4.88	.31	-19.99**
T12	.61	3.09	.85	4.45	.72	-15.14**
T13	.69	3.27	.85	4.70	.55	-17.63**
U1	.67	4.07	.69	4.94	.25	-14.83**
U2	.62	4.07	.78	4.91	.29	-12.63**
U3	.54	4.80	.71	6.68	.48	-16.29**
U4	.69	3.74	.71	4.88	.33	-18.04**
U5	.72	3.84	.64	4.88	.33	-17.94**
U6	.71	3.59	.73	4.84	.36	-19.23**
U7	.73	3.71	.72	4.91	.27	-19.37**
U8	.74	3.64	.69	4.87	.32	-2.08**
U9	.65	3.86	.75	4.83	.37	-14.54**
U10	.60	4.09	.81	4.97	.26	-12.10**
AB1	.61	4.05	.75	4.91	.27	-13.45**
AB2	.52	3.61	.77	4.61	.65	-12.36**
AB3	.65	3.14	.78	4.60	.62	-18.33**
DY1	.64	2.98	.95	4.54	.68	-16.94**
DY2	.57	3.70	.86	4.75	.54	-12.87**
DY3	.63	3.28	.95	4.74	.51	-16.83**
DY4	.55	2.94	1.11	4.49	.71	-14.38**
DY5	.56	2.88	1.06	4.45	.81	-14.74**
LD1	.67	3.33	.82	4.71	.54	-17.39**
LD2	.71	3.58	.80	4.83	.38	-17.56**
LD3	.71	3.36	.77	4.77	.47	-19.21**
LD4	.67	3.27	.86	4.69	.55	-17.32**
LD5	.65	3.12	.85	4.62	.62	-17.74**

** p<.01

Tablo 5 incelendiğinde, elde edilen t değerlerinin -2.08 ve -12.36 arasında değiştiği, madde-toplam korelasyonlarının genel olarak pozitif orta ya da yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, maddelerin istenen özelliği ölçme açısından ayırt edici olduğunu göstermektedir. Tasarımcı Öğretmen Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için bulunan Cronbach Alfa ve Omega katsayıları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Ölçeğin Boyutlarına Ait İç Tutarlık Katsayıları

Boyut	İç Tutarlık	Omega
Tasarım	.86	.84
Uygulama	.93	.88
Liderlik	.84	.73
Dijital Yeterlik	.86	.84
Alan Bilgisi	.72	.69

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin derslerini tasarım süreci, ders planlamasını, teknoloji kullanmasını, meslektaşları ile iş birliğini ve alan bilgisini içeren çok boyutlu bir süreçtir (Dogan vd., 2021; Laurillard, 2008; McTighe ve Brown, 2020; Wiggins ve McTighe, 2005). Bu çok boyutluluğu kavramsallaştırmak, hem yapıyı tanımlamak hem de psikometrik olarak özelliklerini incelemek bakımından önemlidir. Tasarımcı öğretmen rolünün önemi dikkate alındığında, bu rolün gerektirdiği becerileri ölçmek gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı, tasarımcı öğretmen rolünü kavramsallaştırarak, öğretmenlerin tasarımcı öğretmen olma düzeylerini belirleyen bir ölçme aracı geliştirmek ve bu ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymaktır. Bu amacı yerine getirebilmek için, keşfedici karma araştırma deseni tercih edilmiş ve sekiz aşamalı bir süreç takip edilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecine öğretmenlerin derslerini tasarlama sürecinde kullanmış oldukları becerilere dair alanyazın taraması yapılarak başlanmıştır. İlgili alanyazın detaylı olarak tarandıktan sonra, alan uzmanları ve öğretmenlerle bire bir ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra, ölçekle ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla ölçekte yer alan maddelere ilişkin uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimlere göre maddeler tekrar düzenlenip 45 maddeden oluşan taslak bir ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için AFA uygulanmıştır. AFA sürecinde madde yükleri düşük olması ve birden fazla faktörde yer alması nedeniyle dokuz madde ölçekten çıkarılmıştır. Mevcut maddelere tekrar AFA uygulandığında ölçeğin beş faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Beş faktörlü yapıya DFA uygulanmış ve modelin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçeğin güvenilirliği kapsamında, madde ve iç tutarlılık (Cronbach Alfa) analizleri yapılmıştır. Bunun yanında, ölçeğin her bir alt boyutu için Omega katsayısı hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonun pozitif ve yüksek bulunması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığı yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, geliştirilen ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek için her bir maddenin %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Alt ve üst gruplar arasındaki puan farklılıklarının istendik yönde ve anlamlı çıkması Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin, öğretmenleri ölçülen özellik bakımından ayırt ettiğini göstermektedir.

Ölçeğin Uygulayıcılar ve Araştırmacılar İçin Kullanımı

Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin gerek uygulayıcılar, gerekse araştırmacılar için uygun kullanım alanları olduğu düşünülmektedir. Bu ölçeğin temel amacı öğretmenlerin, tasarımcı öğretmen rolüne ait uygulamalar ve sınıf içi pratiklerinin ne derece gerçekleştiğini saptamaktır. Bu temel amaca hizmet edecek şekilde, gelecek çalışmalarda öğretmenlerin öğretim tasarımı ve ders planı yapma etkinlikleri araştırılabilir. İkinci olarak, öğretmenlerin kendi uygulamalarının tasarımcı öğretmen rolüyle ne düzeyde örtüştüğünü ölçmek için, Tasarımcı Öğretmen Ölçeği bireysel olarak

öz-değerlendirme amacıyla kullanılabilir. Öğretmenlerin kendini yenilemesi ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının farkına varması için, ölçeği kullanarak yansıtma yapması önemli bir gelişim alanı olabilir.

Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin araştırmalarda kullanımı, bu çalışmada gösterilen psikometrik özelliklerine göre yapılmalıdır. Bu çalışmada ortaya çıkan her bir faktör, ayrı ayrı farklı amaçlar ve çalışmalarda kullanılabilir. Ayrıca, bu faktörler, faktörlerle ilgili ayrı çalışmalarda kullanılabilir. Faktörler gizil değişkenler olduğundan, her maddeden alınan puanların toplanarak, her bir faktör için toplam puan elde edilmesi önerilmemektedir. Puanların fazla olması, sadece o faktörün tanımladığı tasarımcı öğretmen rollerinin fazla derecede görünür olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak, ölçeğin öğretmen ve öğretmen adaylarıyla ilgili yapılan birçok araştırmada kullanılabilmesi öngörülmektedir. Örneğin, boylamsal bir araştırma yöntemi kullanarak öğretmen adaylarının zaman içinde derslerini tasarlama becerilerinin nasıl değiştiği gözlemlenebilir. Ayrıca, tasarım konusunda verilen eğitimlerin ön ve son testlerinde kullanılarak program etkililiği değerlendirilirken kullanılabilir. Bunun yanında, gelecekteki araştırmalar öğretmenlerin derslerini tasarlama davranışları ile teknoloji kullanımı öz yeterlilikleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilir. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, teknoloji kullanım durumu ve yenilikçilik özelliklerinin derslerini tasarlamadaki etkisi belirlenebilir.

Bu çalışmada, Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin beş faktörünün ikinci düzeyde genel ve ortak bir faktör gösterip göstermediği de test edilmiştir. İkinci düzeyde bir faktör ortaya çıkmış ve bu faktörün genel tasarımcı öğretmen rolünü temsil edebileceği düşünölmektedir (alt faktörlerin ayrı ayrı değerlendirilebileceğine ek olarak). Bu sonuca göre, her bir faktör için ayrı puanlar hesaplanabileceği gibi, genel bir toplam puan da hesaplanabilir ve bu puanlar değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi, yol analizi vb. başka analizlerde kullanılabilir. Ayrıca, her bir maddeden alınan toplam puanların lineer ortalaması (toplam puanın beşe bölünmesi ya da benzer yöntemlerle hesaplanan toplam puanlar), araştırmalarda öğretmenlerin tasarımcı öğretmen olma durumlarının

belirlenmesi için kullanılabilir. Bu aynı zamanda öğretmenlerin tasarım özelliklerine ilişkin bütüncül bir fikir verebilir.

Ölçeğin Psikometrik Özellikleri

Tasarımcı öğretmen rolü, daha önce alanyazın ya da geçmiş araştırmalarda tam olarak kavramsallaştırılmadığından, bu çalışmanın bir amacı da ölçek geliştirme yoluyla tasarımcı öğretmen rolünü kavramsallaştırmaktır. Bu nedenle, ilgili alanyazın taranırken, bu kavramsallaştırmaya uyumlu kavram, ilke, rol, görev ve etiketler aranmıştır. Bu çalışma sonucunda beş faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Bu faktörler taranan alanyazın tarafından desteklenmektedir. Yapılan çalışmanın gelecek araştırmalar için bir doğurgusu olarak, bu beş faktörün tekrar test edilmesi ve modelin doğrulanması gösterilebilir. Farklı ve daha büyük örneklerde uygulanacak ölçekle, beş faktörlü yapı test edilebilir. Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin faktör yapısıyla ilgili kanıtlar böylece güçlendirilebilir. Buna ek olarak, planlanan daha esnek modellerin test edilmesi de mümkündür. Her ne kadar bu çalışma tasarımcı öğretmen rolünü beş boyutla kavramsallaştırmış olsa da, ölçeğin yapısı, altında yatan modeller ve tekrar düzenlemeler (re-specification) yeni çalışmalarla önerilebilir. Tasarımcı öğretmen rolüne ilişkin geliştirilen kuramsal modelin sadece Türkiye'deki öğretmenler için olup olmadığı, farklı ülkelerdeki ve eğitim sistemlerindeki öğretmenler için de kavramsallaştırmanın tutarlılığı test edilebilir. Bu aynı zamanda, tasarımcı öğretmen rolünün, kültürden kültüre değişip değişmediğini araştırmak için bir temel sağlayacaktır. Son olarak, gizil sınıf (latent class) ve ortak faktör modellerinden (common factor models) oluşan karma faktör modelleri (factor mixture models), Tasarımcı Öğretmen Ölçeği'nin farklı yapılarını ve boyutlarını test etmek için kullanılabilir. Böylece, Gözlenmeyen Evren Heterojenliği ile ilgili bilgiler elde edilebilir.

KAYNAKLAR


- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Macmillan.
- Anderson, L. W. (1988). Attitudes and their measurement. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 885-895). Pergamon Press.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2002). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. Routledge.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons.
- Burić, I., Slišković, A., & Macuka, I. (2018) A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 325-349.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825-829.
- Boschman, F., McKenney, S., Pieters, J., & Voogt, J. (2015). Teacher design knowledge and beliefs for technology enhanced learning materials in early literacy: Four portraits. *eLearning Papers*, 44, 4-13.
- Brown, M & Edelson, D. C. (2003). *Teaching as design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support their changes in practice? LeTUS Report*.
http://www.inquirium.net/people/matt/teaching_as_design-Final.pdf.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Bümen, N. T., & Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (9th ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Belkapp Press.


- Caena, F. (2011). *Literature review quality in teachers' continuing professional development*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf.
- Carl, A. E. (2009). *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Juta and Company Ltd.
- Celik, I., Sahin, I., & Akturk, A. O. (2014). Analysis of the relations among the components of technological pedagogical and content knowledge (TPACK): A structural equation model. *Journal of educational computing research*, 51(1), 1-22.
- Choppin, J. (2013). *Connecting teaching and learning in curriculum adaptations. Curriculum and Related Factors: Research Reports*. Paper presented at the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (35th, Chicago, IL, Nov 14-17, 2013).
- Craig, C. (2012). Professional development through a teacher-as-curriculum-maker lens. In Mary M. Kooy, & K. van Veen (eds.), *Teacher learning that matters* (pp. 22-43). Routledge.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Debarger, A. H., Penuel, W. R., Moorthy, S., Beauvineau, Y., Kennedy, C. A., & Boscardin, C. K. (2017). Investigating purposeful science curriculum adaptation as a strategy to improve teaching and learning. *Science Education*, 101(1), 66-98.
- Dogan, S., Dogan, N. A., & Celik, I. (2021). Teachers' skills to integrate technology in education: Two path models explaining instructional and application software use. *Education and Information Technologies*, 26(1), 1311-1332.
- Erdoğan, İ. (2002). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler*. (3. bs.) Sistem Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Henriksen, D., & Richardson, C. (2017). Teachers are designers: Addressing problems of practice in education. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 60-64.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structural analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 200-222.


- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Kim, M. S. (2019). Developing a competency taxonomy for teacher design knowledge in technology-enhanced learning environments: a literature review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 14(1), 18.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford Press.
- Koc, M., & Barut, E. (2016). Development and validation of New Media Literacy Scale (NMLS) for university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 834-843.
- Laurillard, D. (2008). Technology enhanced learning as a tool for pedagogical innovation. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 521-533.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science*. Routledge.
- McKenney, S., Kali, Y., Markauskaite, L., & Voogt, J. (2015). Teacher design knowledge for technology enhanced learning: An ecological framework for investigating assets and needs. *Instructional Science*, 43(2), 181-202.
- McTighe, J., & Brown, P. (2020). Standards are not curriculum: Using Understanding by Design to make the standards come alive. *Science and Children*, 58(1). <https://www.nsta.org/science-and-children/science-and-children-septemberoctober-2020/standards-are-not-curriculum>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. <https://oygm.meb.gov.tr>.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., ve Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. CA: Academic Press.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Thomson/Brooks/Cole.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2008). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. SAGE Publications.
- Wallace, J., & Loughran, J. (2012). Science science learning. In F. Berry & T/ Kenneth (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 195-306). Springer.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224.

Yoon, F. S., Ho, J., & Hedberg, J. G. (2005). Teachers as designers of learning environments. *Computers in the Schools*, 22(3-4), 145-157.

ORCID

Nihal YURTSEVEN  <https://orcid.org/0000-0002-1338-4467>

Selçuk DOĞAN  <https://orcid.org/0000-0002-0527-8453>

İsmail ÇELİK  <https://orcid.org/0000-0002-5027-8284>

SUMMARY

The traditional understanding of education points to a learning process in which the teacher is at the center of learning and teaching activities are structured under his leadership. However, the 21st century and the many changes it has brought with have led to the questioning of the existing roles in the profession of teaching, as in many other professions. In the traditional understanding, the main mission of a teacher is to teach and transfer knowledge (Erdoğan, 2002) and to create a learning environment that is as suitable as possible for the student to create knowledge (Bruner, 1966). However, changing paradigms show that the teacher's role is not limited to this.

The designer teacher is addressed as a role in various studies in the literature (Carl, 2009; Henriksen & Richardson, 2017; Kalantzis & Cope, 2010). Despite the frequent emphasis on the role of designer teacher in recent years, the critical function of this role in learning environments and its necessity for student success are well known, there is no measurement tool in the literature regarding whether teachers adopt this role or how they perceive the design process in teaching. The present study is significant in terms of conceptualizing the boundaries of the designer teacher role more clearly and determining how teachers interpret this role through a scale. It is foreseen that this developed scale will be a tool that can be used in all future studies on the role and identity of the designer teacher, especially in research related to teacher competencies or professional development studies. In the light of the above, the main purpose of this study is to develop a measurement tool that determines the teachers' level of being a designer teacher by conceptualizing the role of designer teacher and to examine the psychometric properties of this scale.

The study was carried out through exploratory sequential mixed methods design. The scale development process was initiated by reviewing the literature on the skills teachers used in the course of designing their lessons. After reviewing the related literature in detail, one-on-one and focus group meetings were held with academicians, field experts and teachers. After the interviews were completed, an item pool related to the scale was created. Expert opinions on the items in the scale were consulted in order to ensure the scope validity. According to the feedback obtained from the experts, the items were rearranged and a draft scale form consisting of 45 items was created. EFA was applied to determine the factor structure of the scale. In the EFA process, five items were excluded from the scale due to low item loadings and being involved in more than one factor. When EFA was applied to existing items again, it was determined that the scale had a five-factor structure. The CFA was applied to the five-factor structure with the maximum likelihood method, and it was found that the model had acceptable fit indices. The reliability of the developed scale was determined by internal consistency (Cronbach's Alpha) analysis. The positive and high item-total correlation showed that the items exemplify similar behaviors and the internal consistency of the scale was high. In addition, in order to determine the item discrimination of the developed scale, 27% lower-upper group comparisons of each item were made. It was concluded that the scores observed were significant and were in the desired direction and the Designer Teacher Scale differentiated teachers in terms of the measured feature. As a result of this study, the process of developing the Designer Teacher Scale, the dimensions of which can be used separately or as a single main dimension, has been completed.

The scale can be used to identify instructional practices and behaviors of teachers as they design and develop lesson plans, materials, and curriculum.

Ek 1. Tasarımcı Öğretmen Ölçeği

<i>Alt boyut</i>	<i>Maddeler</i>
<i>Tasarım</i>	<p>T1-Öğrencilerin farklı ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için öğretim programında gerekli uyarlamaları yaparım.</p> <p>T2-Öğretim programını uygulamadan önce detaylı bir planlama yaparım.</p> <p>T3-Öğretim programı doğrultusunda sınıf içi uygulamalar (etkinlikler) tasarlarım.</p> <p>T4-Öğrencilerimi tanıyarak, onların özelliklerine uygun ölçme araçları seçerim.</p> <p>T5-Tasarımda yer verdiğim ölçme araçlarını, öğrencilerimin öğrenme eksiklerini tespit etmede kullanırım.</p> <p>T6-Tasarımda yer verdiğim ölçme araçlarını, öğretimimin verimliliği hakkında bilgi edinmek için kullanırım.</p> <p>T7-Tasarımlarımda çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer veririm.</p> <p>T8-Tasarımlarımda farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer veririm.</p> <p>T9-Öğretimi tasarlama sürecinde mevcut planları kullanmak yerine kendi planlarımı tasarlarım.</p> <p>T10-Öğretimi tasarlarken öğrencilerimin öğrenme sürecinden keyif alacağı ortamlar hazırlamaya çalışırım.</p> <p>T11-Öğrencilerimin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için öğretim programında gerekli uyarlamaları yaparım.</p> <p>T12-Proje ve performans görevi gibi uygulamaları kendim tasarlarım.</p> <p>T13-Proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesi için gerekli ölçme araçlarını tasarlarım.</p>
<i>Uygulama</i>	<p>U1-Dersin öğretimsel hedefleri konusunda öğrencilere yol gösteririm.</p> <p>U2-Öğretim programının uygulanmasıyla (ders anlatımı vb.) ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.</p> <p>U3-Öğretimsel uygulamalarıma ilişkin öğrencilerimden geri bildirim alırım.</p> <p>U4-Paylaştığım kaynaklarla öğrencilerin sınıf dışında öğrenme sürecini desteklerim.</p>

U5-Öğretim programının yapısını anlamak için çaba sarf ederim.

U6-Öğretim programını uyguladığım sırada varsa hataları ve eksikleri fark edebilirim.

U7-Öğretim programını uyguladığım sırada karşılaştığım problemlere çözüm üretebilirim.

U8-Öğretim sürecinde öğrencilerimin yetenek ve ilgi alanlarını çeşitli araçlar kullanarak takip ederim.

U9-Öğretim sürecinde tüm öğrencilerimin derse ilgisini çekerim.

U10-Öğretime başlamadan önce öğrencilerimi içerik hakkında bilgilendiririm.

*Mesleki
Gelişim*

MG1-Branşım ile ilgili yapılan güncel çalışmaları takip ederim.

MG2-Branşım ile ilgili mesleki topluluklara katılırım.

MG3-Branşım dışındaki öğretim programlarını inceleyerek kendi branşım ile ilişkilendirmeye çalışırım.

*Dijital
Yeterlik*

DY1-Çevrim içi öğrenme ortamları tasarlarım.

DY2-Teknolojik araçları kullanarak uzaktan öğretim yaparım.

DY3-Farklı dijital platformlarda (öğrenme yönetim sistemleri, bulut sistemleri vs.) çalışarak rahatlıkla ders tasarlarım.

DY4-Ders planlarını dijital ortamlarda (Google Drive vb.) tutarım ve başkalarıyla paylaşıyorum.

DY5-Ders planlarının tasarımıyla ilgili çalışmaları meslektaşlarımla ortak olarak dijital ortamlarda (Google Drive vb.) yaparım.

Liderlik

LD1-Meslektaşlarıma tasarladıkları planlarla ilgili geri bildirim veririm.

LD2-Öğretim programlarının amaçlarını paydaşlara (yöneticilere, öğrencilere, velilere) açıklarım.

LD3-Kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik ederim.

LD4-Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması konusunda öğretmenlere rehberlik ederim.

LD5-Proje ve performans gibi görevlerin kriterlerinin belirlenmesinde öğretmenlere rehberlik ederim.

Ek 2. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayı: 15/10/2018-E.3356



HİZMETE ÖZEL

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 20021704-604.01.01-3356

15/10/2018

Konu : Proje Başvurusu

SAYIN DR. ÖĞR. ÜYESİ NİHAL YURTSEVEN
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 10.10.2018 tarih ve 2018/08 sayılı toplantısında proje yürütücülüğünü üstlendiğiniz; Dr. Selçuk DOĞAN (Yurtdışı Araştırmacı), Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI (Araştırmacı), Dr. Öğr. Üyesi Yavuz SAMUR (Araştırmacı), Dr. Öğr. Üyesi Yasemin DERİNGÖL (Araştırmacı), Prof. Dr. Şirin KARADENİZ (Danışman) ve Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim SARI'nın (Danışman) "TÜBİTAK 1003-SBB-EGTM-2018-2/Öğretmen Niteliğinin Geliştirilmesi Yoluyla Eğitim Kalitesinin İyileştirilmesi Başlıklı Çağrı-TASARIMCI ÖĞRETMEN" başlıklı proje araştırması incelenmiş olup, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği'ne aykırılık içermediği anlaşılmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Faik Tunç BOZBURA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

BELGENİN ASLI	
ELEKTRONİK İMZALIDIR	
..15./..10./..2018....	
Adı Soyadı	Meltem ÇAKIR
Unvanı	Yazı İşleri ve Arşiv Koordinatörü ✓
İmza	

/1
Pin : 41602

HİZMETE ÖZEL
Çırağan Caddesi, Osmanağa Mektebi Sokak, No: 4-6 34353- Beşiktaş-İstanbul
KEP : bahcesehiruniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon:0212 381 01 61 Fax:0212 381 01 44 Ayırtılı bilgi için irtibat.Meltem ÇAKIR
İrtibat Email: meltem.cakir@bau.edu.tr Elektronik Ağ: www.bahcesehir.edu.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://ebys.bahcesehir.edu.tr/en/vision/Dogrula/8R3U43U> adresinden yapılabilir. (PIN:41602)

Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğrenenlerin Ödevlere İlişkin Memnuniyetlerinin İncelenmesi*

Examination of Learners' Satisfaction with Homework in Open and Distance Learning

Belgin BOZ YUKSEKDAĞ¹, Ali İhsan İBİLEME², Nejdet KARADAĞ³

¹Anadolu Üniversitesi/Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Anabilim Dalı. bboz@anadolu.edu.tr

²Anadolu Üniversitesi/Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi. aibileme@anadolu.edu.tr

³Anadolu Üniversitesi/Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Anabilim Dalı. nkaradag@anadolu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 14.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 02.11.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetlerinin incelenmesidir. Bu amaçla Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde 2017-2018 öğretim yılından itibaren öğrenenlerin değerlendirilmesinin tamamen ödevlerle gerçekleştirildiği Edebi Metin İncelemeleri, Felsefi Araştırma ve Yazı, Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar ve Tarih İncelemeleri derslerini alan 486 öğrenen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde, nicel ve tekil desende tasarlanmıştır. Araştırmada veriler çevrim içi olarak uygulanan bir ölçme aracı ile toplanmıştır. Uygulanan ölçme aracının güvenirlik katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliliğini test etmek için yapılan faktör analizi sonucuna göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= 0.82 ve Bartlett testi $\chi^2= 1944.141$; $p= 0.000$ bulunmuştur. Araştırmada temel bileşenler analizi ile ölçme aracının faktör yapısı belirlenmiş, tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapı "öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyeti" şeklinde adlandırılmıştır. Faktör yük değerlerinin .685 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Tek faktöre ilişkin varyans oranı %59.254'tür. Öğrenenlerin memnuniyetleri yaş, cinsiyet ve aldıkları ders değişkenleri açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrenenlerin memnuniyetlerinin yaş ve alınan ders değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Genel olarak öğrenenlerin ödevlerden memnun oldukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Açıköğretim sistemi, Öğrenen, Ödev, Ölçme-Değerlendirme

* **Alıntılama:** Boz Yuksekdağ, B., İbileme, A. İ. ve Karadağ, N. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1525-1552

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine students' satisfaction with homework in open and distance learning. The sample of the research consists of 486 learners who took the courses of Literary Text Analysis, Philosophical Research and Writing, Research and Applications in Sociology, and History Studies in which the assessment of learners is carried out entirely with homework in Anadolu University Open Education System since the 2017-2018 academic year. The research is designed in scanning model, quantitative and singular design. The data in the study were collected with an online measurement tool. The reliability coefficient of the applied measurement tool is 0.84. According to the factor analysis results to test the construct validity, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= 0.82 and Bartlett test $\chi^2= 1944.141$; It was found with $p= 0.000$. In the research, the factor structure of the measurement tool was determined by principal component analysis, and a single factor structure was obtained. Factor loading values were found to be .685 and above. The variance rate explained for a single factor is 59.254%. The views of the learners were examined in terms of age, gender and course taken variables. The satisfaction of the learners was examined in terms of age, gender and course taken variables. The findings showed that the satisfaction of the learners differed significantly according to the age and course taken variables. In general, it was observed that the learners were satisfied with the homework.

Keyword's: *Open education system, Learner, Homework, Measurement-Evaluation*

GİRİŞ

Açık ve uzaktan eğitim sistemleri; eğitim materyali, yöntem, iletişim, destek ve değerlendirme gibi belirli bileşenler üzerine yapılandırılmıştır (Kofou, 2019). Bu bileşenlerden değerlendirme, öğrenenlerin çabasının yönünü belirlemede ve öğrenenler ile eğitimciler arasında bir iletişim kanalı sağlamada özel öneme sahiptir (Macdonald, 2004). Martell ve Calderon (2005)'a göre değerlendirme, bir öğrenme hedefi hakkında toplanan verilere ve eserlere dayalı olarak planlama, tartışma, fikir birliği oluşturma, yansıtma, ölçme, analiz etme ve iyileştirmeyi içeren döngüsel bir süreçtir. Öte yandan değerlendirme, test etme, performans değerlendirme, proje değerlendirmeleri ve gözlemler dâhil olmak üzere bir dizi etkinliği kapsamaktadır (Orlich, Harder, Callahan ve Gibson, 2004).

Uzaktan eğitimde değerlendirme, dışsal olarak sınavlar aracılığıyla ve içsel olarak ödevler yoluyla gerçekleşmektedir (Jumani, Rahman, Iqbal ve Chishti, 2011). Kurumlar için ödev, öğrenenlerin iç değerlendirme kaynağıdır. Uzaktan öğrenenler ödevleri hazırlar ve öğreticilere sunarlar. Öğreticiler, ödevleri değerlendirerek sonuçları öğrenenler ve kurumla paylaşır. Bu şekilde kurum, öğrenenlerin iç değerlendirme kayıtlarını yönetir (Jumani vd., 2011).

Ödevler, öğretici ve öğrenen arasında iletişim kurmak için bir kaynaktır. Öğrenenlere ödevleri tamamlamaları için talimatlar verilir. Ödevleri hazırlarken öğrenenler, dersin sorumlusuna sorular sormaktadır. Dersin sorumlusu, ödevleri değerlendirdikten sonra öğrenenlere performansları hakkında geri bildirimde bulunmaktadır. Tüm bunlar, öğrenenler ve ders sorumluları arasındaki mesafeyi azaltmakta ve onları öğrenme sürecinde sosyal ve aktif hâle getirmektedir (Earl, 2013).

Uzaktan öğrenenlerin öğrenme sürecinde ödevler önemli bir role sahiptir. Uzaktan eğitim sistemlerinde biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir bileşeni olan ödevler, öğretme ve öğrenme sürecinin önemli bir etkinliği olarak değerlendirilmektedir (Ali, Mehmood ve Mahmood, 2011; Akhter ve Ali, 2016). Cabı (2016), uzaktan öğrenenlerin

genel başarısına en fazla etkisi olan ölçme aracının ödevler olduğunu belirtmiştir. Bir konu hakkında derinlemesine inceleme yapılması amacıyla verilen ödevler, kapsamlı ve verimli bir çalışma olması, gelişimin izlenmesi bakımından tercih edilmektedir (Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2001; Cabı, 2016).

Açık ve uzaktan öğrenmede; öğrenenler, verilen ödevleri belirlenen sürelerde teslim etmek zorundadır. Bu bağlamda, öğreticilerin, öğrenenlerin dersi tamamlamalarına ve öğrenme sürecinde etkili ve verimli öğrenme deneyimleri edinmelerine yardımcı olabilecek ödevler yapılandırılmaları oldukça önemlidir (Buttner ve Black, 2014; Akhter ve Ali, 2016). Düzenli aralıklarla yapılan ödevler; uzaktan eğitimin temel taşı oluşturmakta, öğrenenler ve öğreticiler arasında diyalog sağlamaktadır. Öte yandan, öğreticiler, öğrenenlere kendi başlarına kaliteli ödevler hazırlamada rehberlik ettiğinde ve öğrenenlerin ödev yazma becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırmak için yapıcı ve destekleyici yorumlar sağladığında, uzaktan eğitim daha etkili gerçekleşmektedir (Jumani vd., 2011). Bir başka deyişle düzenli olarak yapılan ödevlere, zamanında, kapsamlı ve kaliteli geri bildirim vermek ödev ve öğrenme ile başa çıkmada ve öğrenen-öğretici arasındaki etkileşimi yapılandırmada oldukça önemlidir. Kofou (2019), biçimlendirici bir değerlendirme aracı olarak ödevlerle öğrenenlere sağlanan geri bildirimlerin motivasyon ve öğrenmeye önemli bir katkısı olduğunu belirtmektedir.

Uzaktan eğitimde ödev sayısı ve alınan geri bildirimlerin; geleneksel eğitimde alınan ödev ve geri bildirimlerden çok daha fazla olduğu belirtilmektedir (Gibbs ve Simpson, 2005). Yazılı ödevler hakkında zamanında, gerçekçi ve ileriye dönük geri bildirim de son derece önemlidir. Bu geri bildirimler iyileştirme önerileri içermekte ve öğrenenlerin dönem sonu ya da bitirme sınavlarına hazırlanmaları konusunda yardımcı olmaktadır. Ayrıca ödevler; öğrenenlerin çalışma çabasını geliştirir, üst bilişi teşvik eder, öğrenenlere öğrenme üzerine düşünme ve kendilerini değerlendirme şansı verir ve sonraki ödevleri nasıl yapacakları konusunda onlara rehberlik eder (Kofou, 2019). Schulze (2009) öğrenenlerin ödevler ile ilgili daha doğrudan ve kişisel geri bildirim almak istediklerini belirtmiştir.

Pandey ve Parveez (2006), ödevlerin öğrenenin dersi anlamasına yardımcı olduğunu, öğrenenlerin öğrenme eksiklikleri hakkında öğreticilerden öneri almalarına ve kendilerini geliştirmenin yollarını öğrenmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir. Ödevlerin sonuçları öğrenenler için değerlidir, onları dersteki konuları hakkında bilgilendirir. Buttner ve Black (2014)'de açık ve uzaktan öğrenmede ödevlere anında geri bildirim verilmesinin öğrenenlere doğru cevapları görmek için olanak tanıdığı ve onların var olan bilişsel yapılarına yeni bilgilerin eklemesine yardımcı olduğunu vurgulamaktadırlar.

Ödevler, uzaktan eğitim sürecinde önemli bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir. Öğrenenler bir dönem boyunca derslere katılır ve her dersin ödevlerini hazırlarlar. Böylelikle uzaktan eğitimde öğrenme; görevlendirme çalışmasının zorunlu bileşeni ile yönetilir ve mümkün hâle getirilir (Ali, Mehmood ve Mahmood, 2011). Ödev hazırlama ve değerlendirme sürecine dâhil olan personelin aktif ve becerikli olması; öğrenenlerin ödevlerinin objektif bir şekilde değerlendirilmesi, öğrenenlere kaliteli bir öğrenme deneyimi sağlanması açısından önemlidir.

Ödevlerin objektif olarak değerlendirilebilmesi için dereceli puanlama anahtarlarının özenle hazırlanması gerekmektedir. Dereceli puanlama anahtarları, öğrenenlere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi puana denk geldiğini göstermektedir (Kan, 2017). İki tür dereceli puanlama anahtarı vardır. Bunlardan ilki, başarı ölçütlerinin ayrıntılı olarak belirlendiği öğreticinin ödevi bir bütün olarak değerlendirmesine olanak tanıyan bütünsel dereceli puanlama anahtarıdır. İkincisi ise; farklı boyutlarda başarı ölçütlerinin ayrıntılarıyla belirlendiği, her bir boyuttaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren analitik dereceli puanlama anahtarıdır. Bu puanlama anahtarları öğrenenlere çalışma performansları hakkında ayrıntılı geri bildirim verebilme imkânı sağlar (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009).

Dereceli puanlama anahtarları için güvenilirlik, “değerlendirmeye tabi tutulan bir öğrencinin performansının her değerlendirişte ve her değerlendiren kişiden yine aynı puanı alması” olarak tanımlanmaktadır (Tuncel, 2011). Dereceli puanlama

anahtarlarının güvenilirliğinin sağlanmasında puanlayıcılar arası uyuşmaya bakılmaktadır (Moskal ve Leydens, 2000). Puanlamada güvenilirliğin sağlanması için aynı ödevi birden fazla puanlayıcının notlandırması ve bu puanlayıcıların verdikleri puanlar arasında önemli bir fark olması durumunda ödevin bir üst puanlayıcı tarafından puanlanması gibi uygulamalar yapılmaktadır. Bilgisayar teknolojilerinin sağladığı olanaklarla günümüzde bu tür uygulamaları çevrim içi olarak gerçekleştirmek mümkün olabilmektedir.

Uzaktan eğitimde öğrenenler hazırladıkları ödevleri çevrim içi olarak kurumların web sayfası üzerinden ya da özel olarak geliştirilen ödev yükleme sistemleri aracılığıyla teslim edebilmektedir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde de öğrenenler ödev, proje ve e-portfolyo şeklinde hazırladıkları çalışmalarını özel olarak geliştirilen bir sistem aracılığıyla çevrim içi olarak teslim etmektedirler. Aşağıda kısaca bu sistemin işleyişinden bahsedilmiştir.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Ödev Sistemi Alt Yapısı

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi (AÖS) kapsamında lisans düzeyinde dört farklı bölümde dönem ödevi sistemi uygulanmaktadır. Bu kapsamda Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi (BAUM) Web Grubu tarafından öğrenenlerin ödevlerinin yüklenmesi ve değerlendirilmesi için uygulamalar geliştirilmiştir. Ödev yükleme aşamasında öğrenenlerin almış oldukları derse göre ödev konuları ve gerekli açıklamalar sistem üzerinde gösterilmektedir. Öğrenenlere bildirilen süre içerisinde hazırlamış oldukları maksimum 1.200 kelimedenden oluşan ödevi sisteme yüklemeleri talep edilmektedir. Ödevi ister çevrim içi olarak sistem üzerinde isterse bir word belgesi üzerinde hazırlayıp sisteme yükleme işlemi yapılabilir. Sistem üzerinde veri kaybını engellemek adına otomatik olarak her iki dakika da bir veriler kaydedilmektedir. Ayrıca öğrenen tarafından yapılan işlemler versiyonlanarak sistemde saklanmaktadır.

Ödev yükleme işlemi bittikten sonra değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarları sisteme işlenmektedir. Dereceli puanlama anahtarları derslerin program koordinatörleri tarafından belirlenen ölçütlere göre hazırlanmaktadır. Hazırlanan

dereceli puanlama anahtarları birisi ders sorumlusu olmak üzere üç ölçme değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmekte ve gerekli düzeltmeler program koordinatörlerinin görüşleri de alınarak yapılmaktadır. Ödevler hazırlanan dereceli puanlama anahtarına göre iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmekte, iki puanlayıcının verdiği puanlar arasında bir fark oluştuğunda ödev üst puanlayıcıya (hakeme) gitmektedir. Hakemin yapmış olduğu değerlendirme sonucu esas alınarak nihai puan belirlenmektedir. Hakemler, programda ödev uygulaması yapılan derslerin editörü ya da ünite yazarları arasından belirlenmektedir. Ödevlerin bu dereceli puanlama anahtarlarıyla farklı alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Değerlendirme sürecinde öncelikle dersi alan öğrenen sayısına göre puanlayıcı sayısı belirlenmektedir. Her bir puanlayıcıya alanı ile ilgili ödevler rastgele atanmaktadır. Her bir ödev, alan uzmanı iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmektedir. Puanlayıcılar arasında bir uyuşmazlık olması durumunda ise üçüncü bir alan uzmanının değerlendirmesine başvurulmaktadır. Çevrim içi olarak gerçekleştirilen ödev değerlendirme sürecinde puanlayıcılar öğrenenlerin ödevlerini ve dereceli puanlama anahtarlarını aynı ekranda görebilmekte ve değerlendirme işlemini belirlenen süreler dâhilinde istediği zaman ve yerden yapabilmektedir. Şekil 1'de ödev değerlendirme sayfası örneği verilmiştir.

Değerlendirme Formu

Kılgı No	Durum	Ders	İşlem
3690	1. Durum	TURKATU - Ediltili Metin İncelemeleri	Gözet

Soru 1. Sosyal Medya Kullanımının Türkçe Üzerindeki Etkisine Gösteren Bir Sorunun Çözümü

Doğru Cevap

Bos, etkisiz ya da 0 Puan

Bir sorunu çözümler veya iki sorunu çözümler 1 Puan

İki sorunu detaylı olarak çözümler 2 Puan

Soru 2. Sosyal Medya Kullanımının Türkçe Üzerindeki Etkisine Gösteren en az bir örneği çözümler

Doğru Cevap

Bos, etkisiz ya da 0 Puan

Örneği çözümler fakat etki mekanizmasını anlatılmamış 1 Puan

Örneği ve etki mekanizmasını detaylı olarak anlatılmış 2 Puan

Soru 3. Medya Kullanımının Türkçe Üzerindeki Etkisine İlgili en az bir örneği çözümler

Doğru Cevap

Bos, etkisiz ya da 0 Puan

En az bir örneği çözümler fakat örneğin uygulamaya geçmesini anlatılmamış 1 Puan

Örneği ve uygulamaya geçmesini detaylı olarak anlatılmış 2 Puan

[Yazdır](#) [Tutarlı Olarak Kopyala](#) [Kopyala ve Özetle](#)

Şekil 1: Çevrim İçi Ödev Değerlendirme Sayfası

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde dönemlik ödev dersi uygulaması Felsefe, Sosyoloji, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarında 2017-2018 öğretim yılından itibaren dört ders (Edebî Metin İncelemeleri, Felsefi Araştırma ve Yazı, Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar ve Tarih İncelemeleri) kapsamında yürütülmeye başlanmıştır.

Çevrim içi ödev hazırlama ve değerlendirme çalışmalarının yeni kurulan bir sistem aracılığıyla yürütülmesinin konu edinildiği bu araştırma, bu yöndeki çalışmaların öğrenenlerin memnuniyetleri doğrultusunda iyileştirilmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmada, ödev değerlendirme sürecinin verimliliğini artırmaya yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşüncesiyle öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, Açıköğretim Sistemi'nde öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda öğrenenlerin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyetleri üzerinde etkili olduğu düşünülen cinsiyet, yaş ve aldıkları ders değişkenlerine göre çalışma tasarlanmıştır. Açık ve uzaktan öğrenmede başarıya etki eden faktörler kız ve erkek öğrenciler arasında oldukça farklı olduğundan cinsiyet, önemli bir değişken olarak kabul edilir (Jung, 2012). Örneğin; Taplin (2000), çocuk bakımı, ders materyallerini zamanında temin edememe gibi kişisel veya ailevi sorunların, uzaktan eğitim programlarını bırakmayı düşünen kız öğrenenler için ana problemler olduğunu belirtmektedir. Öte yandan erkek ve kız öğrenenlerin tercih ettikleri öğrenme stillerinde önemli ölçüde farklılıklar olduğu, kadınların erkeklerden daha fazla akrabalarından, meslektaşlarından ve öğretmenlerinden yardım istediği ve kadınların erkeklerden daha fazla kendi çalışma kılavuzlarını oluşturduğu görülmüştür (Marley, 2007). Bu bağlamda cinsiyet değişkeni öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenmede ödevlere ilişkin memnuniyetlerini incelemede önemli bir değişken olarak görülmüştür. Araştırmanın diğer değişkeni olan yaş, uzaktan eğitimde öğrenenlerin memnuniyetlerini etkileyen sosyal bulunuşluk açısından önemli bir değişkendir.

Gündüz, Aydemir ve Karaman (2018) genç öğrenenlerin, yaşlı öğrenenlere göre sosyal bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yaş değişkeni de açık ve uzaktan öğrenmede öğretim materyallerinin ve değerlendirme görevlerinin tasarımında önemli bir değişkendir. Öte yandan öğrenenlerin aldıkları derslerde uzaktan eğitimde memnuniyetleri üzerinde etkili olabilir. Uzoğlu (2017) öğrenenlerin sözel derslerin uzaktan eğitimle verilmesini uygun bulduklarını belirtmiştir. Bayazit, Aksoy ve Kırnay, (2011), öğrenenlerin uzaktan eğitim ortamlarını matematik gibi sayısal dersler için kullandıklarını tespit etmiştir. Bu nedenle derslerin içerikleri ve türü de uzaktan eğitimde ödevlerin tasarımında önem verilmesi gereken bir unsurdur. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetleri yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetleri almış oldukları derslere göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Deseni

Araştırma tarama modelinde, nicel ve tekil desende tasarlanmıştır. Tarama modeli, var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelere kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2013). Tekil tarama modellerinde ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır. Bir başka deyişle her bir birimde durum nedir, sorusuna yanıt aranır (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada da Açıköğretim Sistemi'nde öğrenenlerin ödevlere yönelik memnuniyetleri; cinsiyetlerine, yaşlarına ve almış oldukları derslere göre ayrı ayrı değerlendirilerek bu değişkenlerin memnuniyet açısından rolü belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcı Grubu

Araştırmada katılımcılar, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde Felsefe programında Felsefi Araştırma ve Yazı, Sosyoloji programında, Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar, Tarih programında Tarih İncelemeleri ve Türk Dili ve Edebiyatı programında da Edebî Metin İncelemeleri derslerini alan toplam 486 öğrenenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenenlerin aldıkları dersler ve cinsiyetlerine ilişkin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete ve Aldıkları Derslere Göre Dağılımları

Dersler	Edebî Metin İncelemeleri	Felsefi Araştırma ve Yazı	Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar	Tarih İncelemeleri	Toplam	
Cinsiyet	Kadın	65 (%24.4)	23(%8.6)	160 (%60.2)	18 (%6.8)	266 (%55.3)
	Erkek	18 (%8.4)	40(%18.6)	122 (%56.7)	35 (%16.3)	215 (%44.7)
		83(%17.3)	63(%13.1)	282 (%58.6)	53 (%11)	481 (%100)

Tablo 1'e göre; araştırmaya katılan öğrenenlerin %58.6'sı Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar dersini, %17.3'ü Edebî Metin İncelemeleri dersini, %13.1'i Felsefi Araştırma ve Yazı dersini, %11'i de Tarih İncelemeleri dersini almıştır. Katılımcılardan 5'i aldığı dersi işaretlememiştir. Analizlerde bu durum kayıp veri olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların yaşa ve aldıkları derslere göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaşa ve Aldıkları Derslere Göre Dağılımları

Dersler		Edebî Metin İncelemeleri	Felsefi Araştırma ve Yazı	Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar	Tarih İncelemeleri	Toplam
Yaş	23-28	18(%24.3)	7 (%9.5)	45 (%60.7)	6 (%8.1)	76
	29-34	26 (%24.1)	10 (%9.3)	57(%52.8)	15(%13.9)	108
	35-40	19 (%17.9)	11(%10.4)	66 (%62.3)	10 (%9.4)	106
	41-46	13 (%17.6)	5 (%6.8)	49 (%66.2)	7(%9.5)	74
	47 ve Üzeri	7 (%6)	30(%25.6)	65(%55.6)	15(%12.8)	117
Toplam		83 (%17.3)	63(%13.1)	282(%58.6)	53(%11)	481

Tablo 2 incelendiğinde; yaş gruplarına göre en yüksek dağılımın Edebî Metin İncelemeleri dersinde 29-34 yaş aralığında, Felsefi Araştırma ve Yazı dersinde 47 yaş ve üzerinde, Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar dersinde 35-40 yaş aralığında ve Tarih İncelemeleri dersinde ise 29-34 ve 47 yaş ve üzeri grupta eşit olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın tüm aşamalarında (çalışmaya hazırlık, araştırma konusunun belirlenmesi, veri toplama araçlarının hazırlanması, katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın bulgularının yorumlanması ve bilgilerin sunulması) “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen bilimsel etik, ilke ve kurallara uyulmuştur. Ayrıca araştırmanın etik kurallara uygunluğunu belirlemek için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 29.09.2020 tarih ve 53864 sayılı Etik Kurul Karar belgesi (EK-1) alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler Google Form aracılığıyla uzman görüşlerine başvuru olarak geliştirilen bir ölçme aracıyla toplanmıştır. Ölçme aracında demografik bilgileri sorgulayan 3 soru, ödevlere ilişkin memnuniyet durumlarını belirlemeye yönelik 12 Likert tipi soru ve 1 adet açık uçlu soru yer almıştır. Ölçme aracının sonunda yer verilen açık uçlu soruda, öğrenenlerin ölçme aracıyla öngörülemez durumlar için konuyla ilgili diğer görüş ve önerileri toplanmıştır. Ödev uygulamasında öğrenenlerin memnuniyet durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme aracının yapı geçerliliğini test etmek için yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=0.82 ve Bartlett testi $\chi^2=1944.141$; $p=0.000$ bulunmuştur. Analiz sonucunda ölçme aracında yer verilen 2, 9, 10, 11 ve 12. maddelerin faktör yapısına uygun olmadığı belirlenmiş ve ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu işlemde sonra yapılan faktör analizinde ölçme aracı 7 maddelik tek faktörlü yapıya dönüşmüştür. Tablo 3'teki temel bileşenler analizi sonuçları incelendiğinde faktör yük değerlerinin 0.685 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Tek faktörün açıkladığı varyans oranı %59.254'tür. Tek boyutlu ölçme aracı, "ödevlere ilişkin memnuniyet" olarak adlandırılmıştır. Ölçme aracındaki maddelerin faktör yük değerleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Temel Bileşenler Analizi Tablosu

İfadeler	
Ödev/Proje dersinde ödev hazırlarken araştırma yapma yeterliği kazandığımı düşünüyorum. (M5)	.814
Ödev/Proje dersinde ödev hazırlarken araştırma raporu yazma yeterliği kazandığımı düşünüyorum. (M6)	.814
Ödev/Proje dersinde alanımla ilgili önemli bilgilerin ölçüldüğünü düşünüyorum. (M4)	.813
Ödev/Proje dersinde aldığım puanın bilgi seviyemi yansıttığını düşünüyorum. (M7).	.786
Ödev/Proje dersinde değerlendirmenin adil olduğunu düşünüyorum. (M8)	.772
Ödevin nasıl değerlendirileceğine yönelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarının (rubrik) anlaşılır olduğunu düşünüyorum. (M3).	.692
Ödev/Proje dersinde belirlenen konuların ilgi çekici olduğunu düşünüyorum. (M1)	.685

Veri Toplama Süreci

2019-2020 öğretim yılı Yaz Okulunda Ödev uygulamasına katılmış olan 3.866 öğrenene ölçme aracının katılım linki ve bilgilendirme yazısı gönderilmiştir. Bu yazıda öğrenenlerin çalışmaya gönüllülük esasına göre katıldığı ve sonuçların sistemin iyileştirilmesi açısından da kullanılacağı belirtilmiştir. 1-15 Kasım 2020 tarihleri arasında uygulanan ölçme aracını 486 öğrenen cevaplamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 20.0 kullanılmış, betimsel analizler için yüzde-frekans tabloları kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni için t testi, yaş ve alınan ders değişkenleri için ANOVA kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ölçme aracına yanıt veren 486 öğrenenin cevapları araştırma soruları kapsamında yorumlanmıştır.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Cinsiyet değişkenine göre ölçme aracındaki ifadeler verilen yanıtlarda anlamlı fark olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenenlerin Ödevlere İlişkin Memnuniyetlerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ort	SS	Sd	t	P
Ölçek	Bayan	269	3.6118	.83091	484		.560
Toplam	Erkek	217	3.5662	.96537			
Puanı					0.576		

($t=.560$; $p>.05$).

Tablo 4'te verilen t testine göre, ölçme aracında yer alan ifadeler verilen yanıtlarda, cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir başka deyişle, hem kadın hem de erkek katılımcıların açık ve uzaktan öğrenmede ödevlere ilişkin memnuniyet durumları benzerdir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetleri yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?

Yaş değişkenine göre ölçme aracındaki ifadeler verilen yanıtlarda anlamlı fark olup olmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenenlerin Ödevlere İlişkin Memnuniyetlerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Yaş	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Ölçek toplam puanı	Gruplar arası	10.990	5	2.198	2.09	.016
	Gruplar içi	375.591	480	.782		
	Toplam	386.581	485			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda yaş ile ölçek toplam puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(5,480)=2.198, p<.05$]. Yapılan Post Hoc testine göre bu farklılığın 23-28 yaş grubu ile 47 yaş ve üzerinde olan grup arasında olduğu görülmüştür. 23-28 yaş grubundaki öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetleri, 47 yaş üzerinde olan öğrenenlerden daha fazladır.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetleri almış oldukları derslere göre farklılık göstermekte midir?

Aldıkları ders değişkenine göre ölçme aracındaki ifadelerle verilen yanıtlarda anlamlı fark olup olmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenenlerin Ödevlere İlişkin Memnuniyetlerinin Alınan Dersler Açısından İncelenmesi

Aldıkları Dersler	Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Ölçek toplam puanı	Gruplar arası	6.879	3	2.293	2.888	.035
	Gruplar içi	378.712	477	.794		
	Toplam	385.591	480			

Tablo 6'ya göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenenlerin aldıkları dersler ile ölçek toplam puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(3,477)=2.888,$

p<.05]. Yapılan Post Hoc testine göre bu farklılığın “Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar” dersi ile “Tarih İncelemeleri” dersi arasında olduğu görülmektedir. Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar dersini alan öğrenenlerin ödevlerden memnuniyetleri, Tarih İncelemeleri dersini alanlara göre daha fazladır.

Diğer Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular

Ölçme aracında öğrenenlere diğer görüş ve önerilerinin sorulduğu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde ödevlerden genel anlamda memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Konuya ilişkin bazı öğrenenlerin görüşleri şöyledir:

“Çok faydalıydı benim için. Yüksek lisans tezi için ön bir çalışma oldu. Doğru araştırma yapmayı öğrendim. Uygun görülen farklı bölümler için de bu dersin uygulanmasını tavsiye ederim. Ayrıca belirlenen konu başlık sayısının artırılarak kişilerin dersi/ödevi tercih ettiği başlıklarda yapmalarını tavsiye ederim.”

“Ödevlerin verilmesi öğrencilerin bölümleriyle ilgili daha fazla araştırma yapmalarına, sadece derse çalışıp sınava girmenin dışında öğrencilik deneyimi kazanmalarına aynı zamanda ödevin hazırlama aşamasında edinilen bilgi ve deneyimlerin öğrencilere bilgi ve beceri yönünden geliştirdiğini düşünmekteyim.”

“Bir üniversite öğrencisi olduğumu hissettim. Günümüzün geçerli referans sistemini öğrenmeye yönlendirildiğime şimdi memnunum. Not kaybettiğim yerleri ve sebeplerini şimdi biliyorum, sonradan öğrenmiş bulunuyorum”

“Ödevlerin 1. sınıftan itibaren olması gerektiğini düşünüyorum böylelikle sorumluluğun ve araştırmanın daha bir anlamlı, verimli ve öğretici olacağı kanaatindeyim”

Bazı öğrenenler ödev konularının seçmeli olarak kendilerine sunulmasını talep etmişlerdir. Buna ilişkin öğrenen görüşleri şöyledir:

“Belirli konular içinden ilgi alanına göre seçim yaptırılsak daha yararlı faydalı öğretici olurdu”.

Öğrenenlerin bazıları, uygulamanın danışmanlık sistemi aracılığıyla yürütülmesini önermiştir. Buna ilişkin bir öğrenenin görüşü şöyledir:

“Ödevlerde belirli sayıda öğrenci için danışman öğretim elamanı görevlendirmesi yapılabilir. Ödev hazırlanırken oluşan sorunlar ve ödev hazırlama esnasında yönlendirme yapılabilir”

Öğrenenler, ödevlerin puanlanması sonrasında kendilerine detaylı geri bildirim verilmesinin yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bir öğrenenin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Daha ilgi çekici konular seçilebilir ve puanlama aşamasından sonra geri dönüş, bilgilendirme yapılabilir”

Öğrenenler kaynakça dâhil en fazla 1.200 kelimedenden oluşan ödevler hazırlamaktadırlar. Bazı öğrenenler bu sayıyı yeterli bulmamıştır. Kelime sayısının artırılmasının daha kapsamlı çalışmalar yapılmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Buna ilişkin bir öğrenenin görüşü şöyledir:

“Kelime sayısı artırılarak ödevlerin geniş kapsamlı ve ayrıntılı olarak hazırlanmasına olanak tanınabilir.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde öğrenim gören öğrenenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetleri cinsiyet, yaş, almış oldukları ders değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğrenenlerin genel olarak ödevlerden memnun olduklarını ortaya koymuştur. Alanyazında bu sonucu destekleyen benzer çalışmalar bulunmaktadır. Duman (2020) yaptığı çalışmada öğrenenlerin uzaktan eğitim sürecinde ödev hazırlamaktan ve ödevlere dayalı olarak değerlendirilmekten memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve İnce (2019)

öğrenenlerin ödevlere karşı olumlu tutum içinde olduklarını, araştırmaya yönelik ödevlerin, öğrenenlerin gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Kofou'nun (2019), araştırmasında da bu sonuçla uyumlu olarak öğrenenlerin geniş bir yetenek yelpazesini ölçmesi nedeniyle ödevleri tercih ettikleri vurgulanmaktadır. Ayrıca ödevlerin açık ve uzaktan öğrenenlerin kuruma aidiyetlerini artırması açısından da önemli bir işlev gördüğü belirtilmektedir (Yıldız, 2020). Öte yandan öğrenenlerin, zaman alıcı ödevler nedeniyle açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin olumsuz tutum sergilediklerini gösteren çalışma sonuçları da bulunmaktadır (Aksu Dünya, Şahin ve Aybek, 2021; Cabı, 2016; Çelik-Eren, Korkmaz, Öz-Yıldırım ve Aydın-Avcı, 2021; Tüzün ve Yörük-Toraman, 2021). Bu nedenle açık ve uzaktan öğrenmede ödev tasarımının bu sonuçların göz önünde bulundurularak yapılmasında fayda vardır.

Yaş grupları ile öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetleri incelendiğinde genç öğrenenlerin, yaşlı öğrenenlere göre ödevlerden daha memnun oldukları görülmüştür. İleri yaştaki öğrenenlerin yetişkin yaşama ilişkin sorumluluklarının fazla olması, dolayısıyla ödevleri hazırlamak için daha az zamana sahip olmaları bu memnuniyetsizliğin nedeni olabilir. Bununla birlikte ödevlerin hazırlanması ve sisteme yüklenmesinde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının gerekmesi de bu sonuçta etkili olabilir. Bu kapsamda açık ve uzaktan öğrenmede ödev tasarımında teknolojik okuryazarlık yeterliliklerinin göz önünde bulundurulması yararlı olabilir. Yetişkin öğrenme kuramı ilkeleri bağlamında yetişkinlerin kendi öğretimlerinin değerlendirilmesine katılması, en çok kişisel ya da mesleki yaşamları ile ilgili konulara ilgi duyması, sorumlulukları ile ilgili bilgileri edinmeye daha fazla istek duyması ve sorunun çözümünü merkeze alması ödevlerin tasarımında göz önüne alınması gereken konulardır (Eyitayo, 2013). Ödevlerin tasarımında yaş faktörü dikkate alınarak hedef kitlenin öğrenme özellikleri belirlenmelidir. Öte yandan ödevlerin yanı sıra öğretim tasarımı da en küçük yaş ile en büyük yaş arasındaki eşitsizliğin mümkün olduğunca dengelenerek öğrenen özelliklerine yönelik uygun etkinlikler planlayarak yapılması önemlidir (Güler, 2017). Açık ve uzaktan öğrenme sistemiyle aynı ders içeriğinin farklı malzemelere dönüştürülüp sunulması yaş grupları arasındaki eşitsizliği giderebilir.

Etkileşimli dersler, özet içerikler, seslendirilmiş metinler, konu anlatımı videoları gibi farklı malzeme türleri her yaş grubunun ilgisini çekebilecek öğrenme malzemeleridir (Güler, 2017). Öğrenenlerin ödevleri, bu malzeme türlerine göre hazırlaması ve sunması açık ve uzaktan öğrenmede ödevlerin etkinliğini artırabilir.

Araştırma sonucunda öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetlerinin almış oldukları dersler bazında farklılaştığı görülmüştür. Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar dersini alan öğrenenlerin ödevlere ilişkin memnuniyetlerinin, Tarih İncelemeleri dersi alanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Sosyolojide Araştırma ve Uygulamalar dersindeki ödev konusunun Tarih İncelemeleri dersindeki ödevin konusuna göre daha güncel olması ile açıklanabilir. Bu nedenle ödev konuları belirlenirken güncel, her yaş grubuna hitap edebilecek konuların göz önünde bulundurulması yararlı olabilir. Ayrıca, derslerin sözel ya da sayısal olması da öğrenenlerin ödevler konusundaki memnuniyetini etkilemektedir. Uzoğlu (2017) yapmış olduğu bir çalışmada bu duruma vurgu yapmaktadır.

Araştırmada, “diğer görüş ve öneriler” başlığında toplanan verilerde öğrenenler, ödevlerin puanlanması sonrasında kendilerine detaylı geri bildirim verilmesinin yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Ödevlere; zamanında, kapsamlı ve yeterli geri bildirim verilmesi, Jumani vd., (2011) ile Kofou (2019)’nun da vurguladığı gibi öğrenenlerin daha etkili öğrenme gerçekleştirmeleri ve öğrenen-öğretici arasında nitelikli etkileşimi sağlamada oldukça önemlidir. Earl (2013), dersin sorumlusunun, ödevleri değerlendirdikten sonra öğrenenlere performansları hakkında geri bildirimde bulunulmasının, öğrenenler ve ders sorumluları arasındaki mesafeyi azalttığını ve onları öğrenme sürecinde daha aktif rol aldıklarını belirtmektedir. Benzer bir çalışmada Yıldız (2020), öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif olmak için ödevleri özellikle araştırma ödevlerinin verilmesi gerektiğini, böylece bireysel sorumluluk hissini oluşturulacağını ve kendilerini uzaktan öğrenme ortamlarına ait hissedeceklerini belirttiklerini ifade etmektedir. Ferrara ve Butcher (2012) öğrenenlerin hatalarını gösteren, ek kaynaklar konusunda rehberlik sunan ve düzeltmelerine rehberlik eden örnekler veya istemler içeren geri bildirimlerin önemini vurgulamıştır. Cabı da (2016), düzeltici geri

bildirimlerin öğrenenlerin güdülenmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda Duman (2020) bireysel ödevlerin yanı sıra grup ödevlerinin de öğrenenler tarafından motive edici bir etkinlik olarak algılandığını, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine ve sosyalleşmelerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bireysel ödevlerin yanı sıra grup ödevlerinin de tasarlanması öğrenen-öğrenen ve öğrenen-ders sorumlusu etkileşiminin artırılmasında etkili olabilir. Ancak ders sorumlularının iş yükü dağılımının eşit olmaması, iş ve kişisel yaşama ilişkin sorumluluklarının fazla olması gibi nedenlerle anında geri bildirim verilemeyebilir. Duman (2020) uzaktan öğrenenlerin ödevleri yaparken ders sorumlularından yeterince dönüt alamadıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda, ders sorumluları belirlenirken ders yükleri eşit dağıtılmalı, evde ya da iş yerinde erişim, alt yapı olanakları sağlanmalı ve öğrenenlere ödev hazırlama sürecine ilişkin duyurularla birlikte teknik hizmetin detayları ve bu hizmeti verecek kişilerin iletişim bilgileri paylaşılmalıdır. Bununla birlikte ders sorumlularının öğrenenlere ödevlerin hazırlanmasıyla ilgili verecekleri danışmanlık sürecinin takvimi çıkarılmalı ve öğrenenlerle paylaşılmalıdır. Böylece ders sorumlusu ve öğrenen sorumlulukları da net bir şekilde ortaya konulmalıdır. Wegmann ve McCauley (2007), uzaktan öğrenme ortamlarında her öğrenen ile haftada en az bir kez iletişim kurulması, e-postalarına 24 saat, ödevlerine ise beş iş günü içinde yanıt verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenenlerin ödev yazımına ilişkin süreçte ders sorumlusuna gönderdiği her e-posta mümkün olan en kısa sürede yanıtlanmalıdır.

Öğrenenlerin ödev hazırlama sürecinde bilimsel araştırma yapma ve araştırma sonucunda elde ettikleri bilgileri raporlama becerisi kazandıkları göz önünde bulundurularak bu yöndeki uygulama çalışmalarının etkili ve verimli bir biçimde sürdürülmesi önerilmektedir. Ödevlerin puanlanması sonrası, puanlayıcı geri bildirimlerinin öğrenenlerle paylaşılması uygulamanın etkinliğini artırabilir. Ayrıca puanlayıcıların geri bildirimleri biçimlendirici değerlendirme işlevini de yerine getirebilir. Bu sayede süreç odaklı değerlendirme gerçekleştirilebilir. Öte yandan öğrenenlere tek bir ödev konusu vermek yerine onların ilgi alanlarına uygun olabilecek alternatif konular arasından öğrenenlerin seçim yapması sağlanabilir. Aynı zamanda

öğrenenlere yukarıda da belirtildiği üzere ödev hazırlama sürecinde danışman atanabilir. Danışmanlar ödevlerin belirlenen dereceli puanlama anahtarlarına göre bilimsel araştırma sürecine uygun olarak hazırlanması konusunda öğrenenlere akademik destek sağlayabilir. Salgın döneminde zorunlu acil uzaktan eğitim uygulamalarının yapıldığı ve bu süreçte öğrenenlerin değerlendirilmesinde ağırlıklı olarak ödevlerin kullanıldığı göz önünde bulundurularak ödev tasarımı ve objektif değerlendirme konularında yeni çalışmaların yapılması da açık ve uzaktan öğrenmede ödevlerin etkinliğini artıracaktır.


KAYNAKLAR


- Akhter, N. , & Ali, A. (2016). Analysis of Assignments' Assessment for Distance Learners in Single Vs Dual Mode Institutions. *Bulletin of Education and Research* 38(2) 15-35.
- Aksu Dünya, B., Şahin, M. D., & Aybek, E. C. (2021). Yükseköğretimde uzaktan ölçme ve değerlendirme deneyimleri: Türkiye'den üç devlet üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 232-244.
- Ali, M., Mehmood, T., & Mahmood, Z. (2011). Role of assignment work in distance and non-formal mode of education. *IJONTE*, 2(1), 78–90.
- Bayazit, İ., Aksoy, Y., & Kırap, M. (2011). Öğretmenlerin Matematiksel Modelleri Anlama Ve Model Oluşturma Yeterlilikleri. *NWSA: Education Sciences*, 6(4), 2495-2516.
- Baykul, Y., Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2001). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MEB yayınları
- Buttner E. H., & Black, A. N. (2014). Assessment of the effectiveness of an online learning system in improving student test performance. *Journal of Education for Business*, 89(5), 248- 256.
- Büyüköztürk, Ş.(2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(22.bas.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Cabı, E. (2016). Uzaktan Eğitimde E-Değerlendirme Üzerine Öğrenci Algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1) 94-101.
- Çelik-Eren, D., Korkmaz, M., Öz-Yıldırım, Ö., & Aydın-Avci, İ. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Memnuniyet Düzeyleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 24(2) 246-254. DOI: 10.17049/ataunihem.862820
- Duman, S.N. (2020). Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1) 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Earl, K. (2013). Student views on short-text assignment formats in fully online courses. *Distance Education*, 34(2), 161–174, doi.org/10.1080/01587919.2013.793639.
- Eyitayo, O. (2013). Using adult learning principles as a framework for learning ICT skills needed for research projects. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 12(1), 73-89.
- Ferrara, L. A., & Butcher, K. R. (2012). Exploring students' perceived needs and ideas about feedback in online learning environments. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology, and Learning*, 2, 48–70. doi:10.4018/ijcbpl.2012040104
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.


- Güler, C. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak yaş. *AUAd*, 3(3),125-145.
- Gündüz, A., Aydemir, M., & Karaman, S. (2018). Eş-Zamanlı Sanal Sınıf Ortamındaki Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 83-95.
- Jumani, N. B., Rahman, F., Iqbal, A., & Chisti, S. H. (2011). Factors to improve written assignments in Pakistan. *Asian Journal of Distance Education*, 9(1), 4-13.
- Jung, I. (2012). Asian Learners' Perception of Quality in Distance Education and Gender Differences. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 1-25. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1159>
- Kan, A. (2017). Ödev ve projeler. Hakan Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 234-258), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. *Nobel Yayın Dağıtım*, 11. Baskı. Ankara.
- Kofou, I. (2019). A pilot study on conditions under which assessment of and feedback on written assignments affect learning. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 10(1) 117-133.
- Kutlu, H., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Macdonald, J. (2004). Developing competent e-learners: The role of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 215-226.
- Marley, J. L. (2007). Gender Differences and Distance Education: Major Research Findings and Implications for LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 48(1), 13-20. <http://www.jstor.org/stable/40324317>
- Martell, K., & Calderon, T. (2005). Assessment of student learning in business schools: What it is, where we are, and where we need to go next. In K. Martell & T. Calderon, *Assessment of student learning in business schools: Best practices each step of the way* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-22). Tallahassee, Florida: Association for Institutional Research.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7 (10).
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., & Gibson, H. (2004) *Teaching strategies: A guide to better instruction*. New York:Houghton Mifflin.
- Pandey, S., & Parveez, M. (2006). *Monitoring learner support services*. In S. Garg, V. Venkaiah, C. Puranik & S. Panda (Eds.). *Four Decades of Distance Education in India*. Mumbai: Viva Books Pvt. Ltd.
- Schulze, S. (2009). Teaching Research Methods in a Distance Education Context: Concerns and Challenges. *South African Journal of Higher Education*, 23(5),

- 992-1008. Retrieved October 20, 2020
from <https://www.learntechlib.org/p/51149/>.
- Şahin, V., & İnce, Z. (2019). Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Ödev Destekli Öğretim Üzerine Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 696-707. DOI: 10.24315/tred.518571
- Taplin, M. (2000). Problems experienced by female istance education students of IGNOU: Why do some consider dropping out while others decide to stay? *Indian Journal of Open Learning*, 9(2), 191-210.
- Tuncel, G. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23,213-233.
- Tüzün, F., & Yörük-Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845.
<http://doi.org/10.25287/ohuiibf.780189>.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/31387/343531>
- Wegmann, S.J., & McCauley, J.K. (2007). *Can you hear us now? Stances towards interaction and rapport. online education for lifelong learning*. Ed: Yukiko Inoue. Information Science Publishing. p. 29-50.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 180-205.
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m

ORCID

Belgin BOZ YÜKSEKDAĞ  <https://orcid.org/0000-0003-2862-3544>

Ali İhsan İBİLEME  <https://orcid.org/0000-0002>

Nejdet KARADAĞ  <https://orcid.org/0000-0002-9826-1297>

SUMMARY

Introduction

Open and distance education system; it is structured on certain components such as training material, method, communication, support and evaluation. Among these components, assessment is of particular importance in determining the direction of learners' effort and providing a channel of communication between learners and educators. Homework is an indispensable activity of the teaching and learning process, as most of the distance learners' learning takes place through homework and is an essential component of the formative assessment process in the distance education system.

Methodology

The purpose of this research is to examine students' satisfaction with homework in open and distance learning. The sample of the research consists of 486 learners who took the courses of Literary Text Analysis, Philosophical Research and Writing, Research and Applications in Sociology, and History Studies in which the assessment of learners is carried out entirely with homework in Anadolu University Open Education System since the 2017-2018 academic year. The research is designed in scanning model, quantitative and singular design. The data in the study were collected with an online measurement tool. The reliability coefficient of the applied measurement tool is 0.84. According to the factor analysis results to test the construct validity, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= 0.82 and Bartlett test $\chi^2= 1944,141$; It was found with $p= 0.000$. In the research, the factor structure of the measurement tool was determined by principal component analysis, and a single factor structure was obtained. Factor loading values were found to be .685 and above. The variance rate explained for a single factor is 59.254%. The views of the learners were examined in terms of age, gender and course taken variables. The satisfaction of the learners was examined in terms of age, gender and course taken variables.

Findings

According to the t test, there is no significant difference between genders in the answers given to the questionnaire questions. In other words, there was no statistically significant difference in the answers given by both women and men to the questions ($t=,560$; $p>.05$).

As a result of one-way analysis of variance, a significant difference was found between age and scale total score [$F(5,480)=2.198$, $p<.05$]. According to the Post Hoc test, it was observed that this difference was between the age group of 23-28 and the group aged 47 and above. Students aged 23-28 are more satisfied with homework than learners over the age of 47. In addition, it was examined whether learners' satisfaction with homework differed according to the courses they took. According to one-way analysis of variance, a significant difference was found between the courses taken by the learners and the total score of the scale [$F(3,477)=2.888$, $p<.05$]. According to the Post Hoc test, it is seen that this difference is between the "Research and Applications in Sociology" course and the "History Studies" course. Students who take Research and

Applications in Sociology course are more satisfied with homework than those who take History Studies course.

Discussion

In this study, it was aimed to determine the satisfaction of the students with the homework in open and distance learning. In this context, the opinions of learners studying in Anadolu University Open Education System were taken. Students' satisfaction with homework was examined in terms of gender, age, and course variables. The results of the research revealed that the learners were generally satisfied with the homework. There are similar studies in the literature that support this result. Duman (2020) concluded in his research that learners are satisfied with preparing homework and being evaluated based on homework during the distance education process. Şahin and İnce (2019) emphasized that learners have a positive attitude towards homework and that research-oriented homework contributes to the development of learners. It is also stated that homework has an important function in terms of increasing the belonging of open and distance learners to the institution (Yıldız, 2020). On the other hand, there are also study results showing that learners have negative attitudes towards open and distance learning due to time-consuming homework (Çelik-Eren, Korkmaz, Öz-Yıldırım and Aydın-Avcı, 2021; Aksu Dünya, Şahin and Aybek, 2021; Tüzün and Yörük-Toraman, 2021; Cabı, 2016). For this reason, it is beneficial to design homework in open and distance learning by considering these results. When age groups and learners' satisfaction with homework were examined, it was seen that young learners were more satisfied with homework than older learners were. The reason for this dissatisfaction may be that older learners have more responsibilities for adult life and therefore have less time to prepare their homework. In addition, the necessity of using information and communication technologies in the preparation and uploading of the assignments to the system may also be effective in this result. In this context, it may be useful to consider technological literacy competencies in homework design in open and distance learning. The learning characteristics of the target audience should be determined by considering the age factor in the design of the homework. Transforming and presenting the same course content into different materials with the open and distance learning system can eliminate the inequality between age groups. Different types of materials such as interactive lessons, summary contents, voiced texts, lecture videos are learning materials that can attract the attention of all age groups (Güler, 2017). Students' preparing and presenting assignments according to these types of materials can increase the effectiveness of homework in open and distance learning. As a result of the research, it was seen that the satisfaction of the learners with the homework differed according to the courses they took. It was determined that the students who took the Research and Applications in Sociology course were more satisfied with the homework than those who took the History Studies course. This result can be explained by the fact that the subject of the homework in the Research and Applications in Sociology course is more up-to-date than the topic in the History Studies course. For this reason, it may be useful to consider current topics that can appeal to all age groups when determining homework topics. In the data collected under the title of "other opinions and suggestions", the learners stated that it would be beneficial to give them detailed feedback after the assignments were scored. Giving timely, comprehensive and adequate feedback to the assignments is very important for learners to learn more effectively and to provide qualified

interaction between the learner and the teacher (Jumani et al. 2011; Kofou 2019). Ferrara and Butcher (2012) emphasized the importance of feedback that includes examples or prompts that show learners' mistakes, provide guidance on additional resources, and guide their correction. While determining the lecturers, the course load should be equally distributed, access and infrastructure facilities should be provided at home or at work, and the details of the technical service and the contact information of the people who will provide this service should be shared with the announcements regarding the homework preparation process. In addition, the calendar of the counseling process that the instructors will give to the learners regarding the preparation of the assignments should be prepared and shared with the learners. Thus, the responsibilities of the lecturer and the learner should be clearly stated.

Considering that compulsory emergency distance education applications are made during the epidemic period and homework is mainly used in the evaluation of learners in this process, new studies on homework design and objective evaluation will also increase the effectiveness of homework in open and distance learning.

EK-1

Evrak Kayıt Tarihi: 14.09.2020 Protokol No: 53864

Tarih: 29.09.2020



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Araştırma Projesi
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ödev-Proje Dersleri Uygulamasının Değerlendirilmesi
PROJE/FEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Belgin BOZ YÜKSEKDAĞ
TEZ YAZARI:	-
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Hayri ESMER (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

GEFAD / GUJGEF41(3): 1553-1595(2021)

Eğitim Bilişim Ağı (EBA): Covid-19 Küresel Salgınının Yansımaları * **

Education Information Network (EIN): Reflections of The Covid-19 Global Outbreak

Ertuğ CAN¹, Caner OZAN²

¹Kırklareli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı.
ertugcan@gmail.com

²MEB, İstanbul Bağcılar Mehmet Âkif Ersoy İlkokulu. cnrozn23@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 19.02.2021

Yayına Kabul Tarihi: 08.10.2021

ÖZ

Aralık 2019'da Çin'de ortaya çıkan Covid-19 küresel salgını, sağlık başta olmak üzere küresel düzeyde önemli; ekonomik, sosyal, pedagojik ve psikolojik etkilere neden olmuştur. Yaklaşık olarak 190 ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş, toplam öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %91'i küresel salgından etkilenmiş ve uzaktan eğitim olanakları ile eğitim görmeye başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılı itibariyle TV yayınları ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır. Bu araştırmanın amacı, Covid-19 küresel salgınının EBA üzerine yansımalarını incelemektir. Araştırma nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da görevli 32 öğretmen ile 81 veliden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, Covid-19 küresel salgını ile birlikte EBA kullanımı zorunlu olarak artmıştır. Ancak, EBA'ya erişimde ve canlı derslere katılımda sorunlar bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenler derslerin içerik ve sürelerinin yeterli olmadığını, öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine etkili bir şekilde katılmadıklarını belirtmiştir. Covid-19 küresel salgın sürecinde eğitimin kesintisiz sürdürülmesinde EBA önemli avantajlar sağlamakla birlikte yeterli görülmemektedir. Veliler, yüz yüze eğitimin daha faydalı olacağını düşünmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, uzaktan eğitim olanaklarına erişimde fırsat eşitliği sağlanmasına, internete erişimin artırılmasına ve ders içeriklerinin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. EBA canlı ders sürelerinin düzenlenmesi, altyapının geliştirilmesi, öğrenci, öğretmen ve velilere uzaktan eğitim konusunda rehberlik yapılması faydalı olabilir.

* **Alıntılama:** Can, E. ve Ozan, C. (2021). Eğitim bilişim ağı (EBA): Covid-19 küresel salgınının yansımaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,41(3), 1553-1595.

**Bu araştırma 10-12 Eylül 2020 tarihleri arasında Eskişehir'de düzenlenen VII. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve ayrıca geliştirilerek güncellenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Covid-19 küresel salgını, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Öğretmen ve veli görüşleri, Uzaktan eğitim.

ABSTRACT

The Covid-19 global outbreak, which emerged in China in December 2019, caused significant economic, social, pedagogical and psychological effects, especially on health, on a global level. Face-to-face education was suspended in approximately 190 countries, approximately 91% of the total student population was affected by the global outbreak and started to receive education with distance education opportunities. As of the spring semester of the 2019-2020 academic year, the Ministry of National Education has started distance education applications via TV broadcasts and the Education Information Network (EIN). The purpose of this research is to examine the reflections of the Covid-19 global outbreak on the EIN. The research was designed in qualitative research design and case study model. The study group of the research consists of 32 teachers working in Istanbul and 81 parents. According to the results of the research, the use of EBA has necessarily increased with the Covid-19 global outbreak. However, there are problems in accessing EIN and attending live lessons. In addition, it was stated that the contents and duration of the lessons were not sufficient, and the students could not attend the distance education lessons effectively. Although EIN provides significant advantages in continuing education uninterruptedly during the Covid-19 global outbreak process, it is not considered sufficient. Parents think that face-to-face training will be more beneficial. According to the results of the research, there is a need to provide equal opportunity in access to distance education opportunities, increasing access to the internet and improve the contents of lessons. It may be useful to regulation the durations of live lessons on EIN, improve the infrastructure, and guiding students, teachers and parents on distance education.

Keywords: Covid-19 global outbreak, Education Information Network (EIN), Teacher and parent opinions, Distance education.

GİRİŞ

2019 yılının son aylarında ortaya çıkan Covid-19 küresel salgını, Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde salgın olarak ilan edildikten sonra, dünya genelinde birçok değişime neden olmuş, sağlık ve ekonomi başta olmak üzere eğitim sistemlerini de ciddi bir şekilde etkilemiştir. Küresel salgından sonra, birçok ülke okulların geçici olarak kapatıldığını ilan etmiş ve böylece öğrencilerin %91'inden fazlasının (yaklaşık 1,6 milyar öğrenci) eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020). Bu nedenle, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF] (2020), küresel salgından dolayı okullarda veya evde, çevrim içi veya çevrim dışı olarak öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için paydaşlarıyla birlikte birçok ülkede eğitimin kesintisiz sürdürülmesine destek vermektedir. Dünyayı etkisine alan küresel salgının olası riskleri sebebiyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin kararı ile 16 Mart 2020'de Türkiye'de tüm okullar kapatılmış ve 23 Mart'ta devlet okullarında hem EBA TV hem de EBA internet platformu üzerinden uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2020).

MEB, uzaktan eğitimi örgün eğitime dâhil etmek ve daha faydalı hâle getirebilmek için 2011 yılında Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) hayata geçirmiştir (EBA, 2020a). EBA platformu küresel salgın sürecinde öğretmenlerin kullandığı dijital araçlar içinde Zoom platformundan sonra ikinci sırada yer almaktadır (ÖRAV, 2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimde ağırlıklı olarak yaygın erişim imkânı sunan EBA TV kullanılmış ve ilk olarak K-12 (12 yıllık okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kademesi) dersleri TRT ve EBA-TV üzerinden yayınlanmaya başlamıştır (TEDMEM, 2020). Küresel salgının devam ettiği bu süreçte K-12 düzeyinde eğitim öğretim etkinlikleri EBA TV üzerinden 2021 itibarıyla de devam etmektedir.

2011 yılında faaliyete giren Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunun 8 temel bileşeni yer almaktadır. EBA platformu dersler, sınavlar, kütüphane, canlı ders, e-kitap, e-dergi, çalışma kâğıtları, raporlar, portfolyo, dosyalar ve mesleki gelişim videolarını içerisinde barındırmakta, özelleştirilmiş öğrenme ortamı ve arayüz sayesinde öğrencilere özel

takvim, destek yayınlar, kontrolden geçirilmiş oyunlar ve kaynaklardan yararlanma olanağı sunmaktadır (EBA, 2020a). EBA, teknoloji ile eğitimi birleştirerek eğitimin okul dışında da zaman ve mekân kısıtlaması olmadan herkes tarafından her yerde kullanılmasına olanak sağlamaktadır (MEB, 2018a).

Her ne kadar EBA zaman ve mekân kısıtlaması olmadan herkes tarafından kullanım vizyonuna sahip olsa da küresel salgın sürecinde öğrencilerin sahip oldukları teknolojik altyapı açısından sorunlar ortaya çıkmıştır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] ülkeleri ile Türkiye'nin küresel salgın dönemindeki hazırlıkları incelendiğinde (Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020), 78 farklı ülkede yapılan araştırma sonucuna göre, Türkiye'de internete bağlanma, bilgisayara sahip olma, öğrencilerin öğrenme ortamları ile öğretmenlerin teknolojik yeterliliği açısından sorunlar bulunmaktadır. İnternet erişimi küresel ölçekte de karşılaşılan bir sorundur. Örneğin, Birleşmiş Milletler (UN News, 2020) verilerine göre, küresel salgın sürecinde dünya genelinde 830 milyon öğrencinin bir bilgisayarı, yaklaşık olarak %40'tan fazlasının evinde ise internet erişimi bulunmamaktadır.

Covid-19 küresel salgını öncesinde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin EBA tanıtım etkinliklerini yetersiz buldukları (Saklan, 2017), EBA hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı (Tutar, 2015), EBA'yı kullanışsız ve karmaşık olarak değerlendirdikleri (Pala, Arslan ve Özdiñç, 2017), öğretmenlerin EBA ile ilgili yeterlikleri kısmen yapabildikleri (Kolburan Geçer, Deveci Topal ve Solmaz, 2018) ve EBA'yı etkili olarak kullanamadıkları (Gürfidan ve Koç, 2016; Türker ve Güven, 2016) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ayrıca, diğer olumsuzluklar olarak yöneticilerin de EBA'yı yeterli görmedikleri (Altın, 2014), öğrencilerin bilgisayar ve internet ihtiyaçlarının bulunduğu, sisteme girişte sorunlar yaşadığı ve EBA'yı kullanmak istemedikleri (Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019), EBA'ya erişimde internet bağlantısında sorunlar yaşandığı (Gömlüksiz ve Koç Deniz, 2019) belirtilmektedir.

EBA gibi platformların etkililiğinde, kullanılan materyaller ve ders içerikleri büyük önem taşımaktadır. Ancak, EBA ders içeriklerinin programlarla uyumsuz olduğu (Altın, 2014), öğretmen ve öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığı (Alabay ve Taşdelen, 2017),

içeriklerin yetersiz olduğu (Bahçeci ve Efe, 2018; Ekici ve Yılmaz, 2013; Gömleksiz ve Koç Deniz, 2019), içerik bakımından geliştirilmesi gerektiği (Arkan ve Kaya, 2018), şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ancak, bununla birlikte EBA ile ilgili bazı olumlu görüşler de bulunmaktadır. Örneğin, öğrencilerin genel olarak EBA'yı kullanışlı (Cuya ve Kayış, 2018) ve faydalı buldukları (Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019), öğrencilerin ders başarısına olumlu katkısı olduğu (Bahçeci ve Efe, 2018), öğrenciler ve öğretmenler için önemli bir kaynak ve ihtiyaç olduğu (Arkan ve Kaya, 2018), EBA'nın sınavlara hazırlık, konuları pekiştirme, tekrar etme ve başarının artmasında öğrencilere katkı sağladığı (Tüysüz ve Çümen, 2016) ve EBA'nın öğretmenler üzerinde olumlu etkileri bulunduğu (Kuyubaşoğlu ve Kılıç, 2019), belirtilmektedir.

Covid-19 küresel salgını sürecinde EBA ile ilgili yapılan araştırmalarda, Fen Bilimleri öğretmenlerinin EBA hakkındaki görüşlerinin yeterli düzeyde olduğu (Çiftçi ve Aydın, 2020), ancak EBA'nın okuma becerisinde karşılıklı etkileşim ve teknolojik bakımdan yetersiz olduğu (Gürdamar, Şehirli ve Topçuoğlu Ünal, 2020), EBA uygulamasının küresel salgın sürecinde tek başına yeterli olmadığı (Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk Barışık, 2020), uzaktan eğitim ders sürelerinin kısa olduğu ve derslerin yüzeysel anlatıldığı, uzaktan eğitimin yetersiz olduğu ancak ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşamadıkları (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020), küresel salgın sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin EBA'ya erişimde sorunlar yaşadığı, tüm derslere yönelik içeriğin yer almadığı, EBA'nın altyapı ve içerik bakımından geliştirilmesi gerektiğine (Can, 2020a) ilişkin araştırma sonuçları yer almaktadır. Görüldüğü gibi, küresel salgın öncesinde ve sürecinde yapılan araştırma sonuçlarına göre EBA'nın bir takım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Küresel salgın öncesindeki EBA uygulamalarının normal dönemde ve yüz yüze eğitimi desteklemek amacıyla yürütüldüğü, küresel salgın sürecinde ise bir kriz durumunda yüz yüze eğitimin sonlandırıldığı ve eğitimin sadece EBA üzerinden zorunlu bir şekilde uzaktan eğitim olarak sürdürüldüğü dikkate alınmalıdır.

Covid-19 küresel salgınının etkilerinin devam ettiği bu süreçte Türkiye'de K-12 düzeyinde tek uygulanabilir eğitim seçeneği olan uzaktan eğitimin uygulama platformu

olan EBA'nın etkililiğinin incelenmesi, EBA'nın eksikliklerinin belirlenerek iyileştirilmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, veli ve öğretmen görüşlerine göre Covid-19 küresel salgınının EBA üzerine yansımalarını incelemektir. Bu amaç altında, araştırmanın problem cümlesi, "Covid-19 küresel salgınının EBA üzerine yansımaları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Küresel salgının EBA eğitim etkinliklerine yansımaları nasıldır?
2. Küresel salgının EBA kullanımına yansımaları nelerdir?
3. Küresel salgın sürecinde EBA kullanımında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. EBA'nın geliştirilebilmesi için neler yapılabilir?

Araştırma, Covid-19 küresel salgınının etkilerinin devam ettiği ve K-12 düzeyinde eğitimin sadece EBA üzerinden yürütüldüğü bir süreçte öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak ve nitel araştırma ile yürütülmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Gezer ve Durdu'nun (2020) araştırma sonucuna göre, 2010-2019 yılları arasında yürütülen EBA ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerde genellikle öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verildiği, oysa "sadece öğretmen ve öğrenci görüşleri değil diğer paydaşlar olan veli ve akademisyen görüşlerine de ihtiyaç olduğu" belirtilmektedir. Bu sonuç, bu araştırmanın öğretmen ve veli görüşlerini esas alması bakımından önemini ortaya koymaktadır. Elde edilecek verilerin EBA'nın geliştirilmesine ve daha etkili kullanımına yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir. Araştırma, EBA konusunda öğretmen ve veli görüşlerine dayalı yürütülmesi ve nitel araştırma yöntemi ile derinlemesine veriler elde edilmesi nedeniyle diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma kapsamında olgubilim deseninde ve durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Nitel olarak yürütülen araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi olarak ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Creswell'in (2015) belirttiği gibi, durum çalışmasında gerçek hayattaki olayların bütünsel ve anlamlı özellikleri ortaya konulmaktadır. Böylece, araştırmacılar belirli bir duruma ilişkin özellikleri yakından incelemekte ve elde ettikleri verilere dayalı olarak kapsamlı değerlendirmelerde bulunmaktadır. McMillan'a (2004) göre, durum çalışmasında bir veya birden fazla olayın, bireylerin ya da sınırlı sistemlerin derinlemesine analizi yapılmaktadır. Bu araştırmada Covid-19 küresel salgın süreci ve uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında EBA'nın kullanımı ve etkileri bir durum olarak ele alınmış ve katılımcı görüşlerine göre kapsamlı olarak incelenmiştir. Araştırma ayrıca olgubilim deseninde yürütülmüştür. Böylece, Yıldırım ve Şimşek'in (2005) belirttiği gibi, olgubilim deseni ile bireylerin aslında bildikleri ancak derin bir fikir sahibi olmadıkları konu olan EBA hakkındaki yaşantıları ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Olgubilim araştırmalarında her zaman için genel geçer sonuçlar ortaya çıkmayabilir. Ancak, olguların kavranmasına yardımcı olacak konu ile ilgili teori ve uygulamalara katkı sağlamaktadır. Olgubilim deseninde araştırmaya konu olan olay ve olguları bizzat yaşayan kişilerden veriler toplanmaktadır. Gliner, Morgan ve Leech'in (2015) belirttiği gibi, olgubilim araştırmalarında katılımcıların olay ve olgu ile ilgili deneyimlerini yansıtmaları büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, araştırmacılar da bu bağlamda veli, öğretmen ve araştırmacı olarak araştırma konusu ile ilgili olay ve olguları doğrudan gözlemlemekte ve deneyimlemektedirler. Bu araştırmada da Covid-19 küresel salgın sürecinden doğrudan etkilenen ve EBA üzerinden öğrencilere uzaktan eğitim hizmeti sunan öğretmenler ile EBA platformu üzerinden eğitim alan öğrenci velilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'un Bağcılar ve Başakşehir ilçelerinde 13 resmî ilkokulda görevli 32 öğretmen ile bu ilçelerde öğrencisi bulunan 81 veli oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan velilerin ve öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Demografik özellikler	Alt boyut	(n)	%
Öğretmenler	Yaş aralığı	26-30	5	16
		31-35	10	31
		36-40	9	28
		41-45	2	6
		46-50	4	13
		51 ve üstü	2	6
		Toplam	32	100
	Cinsiyeti	Kadın	25	78
		Erkek	7	22
		Toplam	32	100
	Branş	Sınıf öğretmeni	30	94
		Branş öğretmeni	2	6
		Toplam	32	100
	Mesleki kıdem	1-5 yıl	1	3
6-10 yıl		8	25	
11-15 yıl		11	34	
16-20 yıl		6	19	
21-25 yıl		5	16	
26-30 yıl		1	3	
Toplam		32	100	
EBA'ya erişim yöntemi	Mobil telefon	21	66	
	Bilgisayar	11	34	
	Toplam	32	100	
Veliler	Sınıf düzeyine göre veli sayısı	1.Sınıf öğrenci velisi	15	19
		2.Sınıf öğrenci velisi	17	21
		3.Sınıf öğrenci velisi	36	44
		4.Sınıf öğrenci velisi	13	16
		Toplam	81	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (n=10) 31-35 yaş aralığında ve kadın (n=25) olduğu, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin genellikle 6 ile 15 yıl arasında (n=19) değiştiği ve çoğunluğunun (n=30) sınıf öğretmenlerinden

oluştugu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin EBA'ya genellikle mobil telefon aracılığıyla erişim sağladıkları (n=21) görülmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu (n=36) 3. sınıf öğrenci velisi olup, 4. sınıf öğrenci velilerinin daha az (n=13) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, pilot uygulama sonucunda ve uzman görüşü alınarak öğretmenlere ve velilere yönelik hazırlanan yapılandırılmış 5 açık uçlu sorudan oluşan form yardımıyla elektronik ortamda yazılı olarak elde edilmiştir. Öğretmenlere ve velilere yönelik hazırlanan sorular arasında Covid-19 küresel salgınının EBA etkinliklerine ve kullanımına yansımaları, EBA'nın avantajları, küresel salgın sürecinde karşılaşılan sorunlar ve öneriler yer almaktadır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın bütün aşamalarında bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun hareket edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'ndan veli görüşleri için 35523585-199-E.17363 sayılı, öğretmen görüşleri için de 5523585-199-E.17403 sayılı Etik Kurulu Onayları (EK-1) alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, Covid-19 küresel salgınının devam etmesi nedeniyle katılımcıların talepleri de dikkate alınarak elektronik ortamda yazılı olarak toplanmış ve içerik analizi yardımıyla tema ve kodlara ayrılarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşleri 7 tema ve 54 kod altında, veli görüşleri ise 5 tema ve 20 kod altında analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda verilerin analizinde verileri kodlama, temaları bulma, kodları ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama ve yorumlama şeklinde aşamalar izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da, bu aşamalar takip edilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı sağlamaya yönelik olarak, araştırmacıların

tarafsızlığı, derin verilerin toplanması ve uzman desteği sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada tutarlılığı sağlamada elde edilen veriler uzman görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada Eğitim Bilimleri alanında uzman 3 akademisyenin görüşünden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin kodlanmasında güvenirliği belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64), [Gvenirlik=Grş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] x 100, formülü uygulanmıştır. [Güvenirlik = 62 / (62 + 12)] x 100 = .84; işlemi sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum .84 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası tutarlılığın %70'ten büyük olması, kodlamanın tutarlı olduğunu doğrulamaktadır. Temalara bağlı belirlenen kodlar, daha sonra kendi içinde tekrar analiz edilerek temalarla ilişkilendirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2015). Araştırmanın tutarlılığını ve inandırıcılığını sağlamak amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak ğretmen görüşleri 1, 2... şeklinde, veli görüşleri ise V1, V2... şeklinde kodlanarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamada Creswell'in (2015) belirttiği gibi, bulgular ilişkili olduğu duruma göre yorumlanmış ve temaların i tutarlılığına yönelik olarak içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik kriterleri esas alınmıştır. Bu araştırma, araştırmaya katılım sağlayan ğretmen ve velilerin 2020 yılı bahar döneminde yürütülen EBA uygulamalarına yönelik araştırma kapsamındaki açık uçlu sorulara vermiş oldukları görüşleri ile sınırlıdır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına uygun olarak veli ve öğretmen görüşlerinin analizine göre elde edilen tema ve kodlara ilişkin veriler, aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre EBA’nın Durumuna İlişkin Temalar

EBA’nın durumu	Temalar	Görüş sayısı (f)
Öğretmen görüşleri	Öneriler	82
	Sorunlar	78
	EBA öğretim etkinlikleri	58
	EBA’nın etkileri	49
	Performans puanlama sistemi	42
	Covid-19’un EBA üzerine yansımaları	32
	MEB uzaktan eğitim uygulamaları	32
Veli görüşleri	Öneriler	86
	Sorunlar	80
	EBA takip yöntemleri	79
	Covid-19’un EBA üzerine yansımaları	79
	Beklentiler	79

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşleri 7 tema altında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin EBA’nın durumuna yönelik görüşleri sırasıyla, “öneriler”, “sorunlar”, “EBA öğretim etkinlikleri”, “EBA’nın etkileri”, “performans puanlama sistemi”, “Covid-19’un EBA üzerine yansımaları” ve “MEB uzaktan eğitim uygulamaları” temalarına bağlı olarak belirtilmiştir. Velilerin EBA’nın durumuna yönelik görüşleri sırasıyla “öneriler”, “karşılaşılan sorunlar”, “dersleri takip etme yöntemleri”, “Covid-19’un EBA üzerine yansımaları” ve “beklentiler” olmak üzere 5 tema altında analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen görüşleri 7 tema 54 kod, veli görüşleri ise 5 tema 20 kod altında analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine bağlı elde edilen kodlar aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Küresel Salgının EBA Eğitim Etkinliklerine Yansımalarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin Covid-19 küresel salgınının EBA eğitim etkinliklerine yansımalarına ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. EBA Eğitim Etkinliklerine İlişkin Görüşler

	Temalar	Kodlar	Görüş sayısı (f)
Öğretmen Görüşleri	EBA öğretim etkinlikleri	Öğrenci katılımı	15
		Etkinliklerin içeriği	12
		İnternete/derslere erişim	12
		Ders süresi	5
		Eşitsizlik	4
		Süreci avantaja çevirme	4
		Dikkat dağınıklığı	4
		Öğrenci motivasyonu	1
		Sorumluluk	1
		MEB uzaktan eğitim uygulamaları	Başarılı
Yetersiz	9		
Geliştirilmeli	3		
Özverili çalışmalar	3		
Avantaj	1		
Ön hazırlık yapılmaması	1		
Performans puanlama sistemi	Yanlış uygulama	21	
	Motivasyonu artırması	6	
	Rekabet	6	
	Yetersiz bilgi	5	
	Gerçekçi olmaması	3	
	Mobbing aracı	1	
Veli Görüşleri	EBA takip yöntemi	TV ve İnternet	39
		TV	35
		İnternet	5
	Beklentiler	Yüz yüze eğitim	58
		Uzaktan eğitim	21

Tablo 3. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre EBA öğretim etkinliklerinde canlı derslere öğrenci katılımının az (f=15), internete/derslere erişimde sorunlar olduğu (f=12), etkinlik içeriğinin yetersiz (f=8), ve ders süresinin kısa olduğu (f=5) belirtilmiştir. Ayrıca, herkesin interneti olmadığı için eğitim eşitsizliğine sebep olduğu (f=4) ve dikkat dağınıklıklarına neden olabileceği (f=4) ifade edilmiştir. Ancak, EBA öğretim etkinliklerinin küresel salgın sürecini avantaja çevirdiği (f=4),

ders içeriklerinin yeterli olduğu (f=4), öğrenci motivasyonunu artırdığı (f=1) ve öğrenciye sorumluluk kazandırdığı (f=1) şeklinde olumlu görüşler de belirtilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“EBA’yı içerik yönünden zengin buluyorum. Ancak, EBA’ya girerken yaşanan sıkıntılar nedeniyle öğrenci katılımı az. Derslerin süresi iyi ancak verimliliğinin yeteri kadar iyi olduğunu düşünmüyorum.”(Ö15)

“EBA’da var olan içerikleri yetersiz buluyorum. Canlı ders uygulamasını verimli buluyorum. Fakat, sistem sıkıntıları var ve ders saatlerinin değişmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrenci katılımı yüzde elli, bu artırılabilir. Derslerin süresi yeterli olmuyor. Bağlantı problemleri nedeniyle geç başlanıyor ve bazen konuyu bitirmeden bağlantı kesiliyor.” (Ö27)

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan öğretmenler, MEB’in uzaktan eğitim uygulamalarını başarılı bulduklarını (f=15), ancak çalışmaların yetersiz olduğu (f=9), daha iyisinin yapılması gerektiğini (f=3) belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimin olumsuz süreci avantaja çevirdiğini(f=1) özverili çalışıldığını (f=3), ancak yeterli tedbirlerin alınmadığını (f=1) ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Bakanlığımızın yapmış olduğu çalışmaları doğru bulmakta fakat yeterli görmemekteyim.” (Ö5)

“Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında doğru adımlar atıldığını düşünüyorum. Çocuklarımızın bu süreçte okuldan, derslerinden kopmamaları için EBA TV’nin uygulamaya koyulması doğru oldu. İnterneti olmayan çocuklarımız TV’den dersleri takip edebiliyorlar. İlk başlarda bazı aksaklıklar olsa da zamanla içeriğin zenginleştirileceğini düşünüyorum.” (Ö30)

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan öğretmenler, genel olarak EBA’daki performans puanlama sisteminin yanlış bir uygulama olduğunu (f=21) düşünmektedir. Ancak, motivasyonu artırması (f=6) ve öğretmenler arasında rekabet yaratması (f=6) şeklinde

olumlu etkileri olduğu, ayrıca performans puanlama sistemi hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu (f=5), uygulamanın gerçekçi olmadığı (f=3) ve mobbing aracı olduğu (f=1) belirtilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Öğretmen puanlama sistemini doğru bulmuyorum. Çünkü her öğretmenin öğrencileriyle farklı kullandıkları platformlar da bulunmakta. O nedenle gerçeği yansıtmamaktadır.”(Ö8)

“Performans puanlama, öğretmenlerde yarış algısı ve teftiş algısı oluşturabilir. Meslektaşlarını rakip görebilir. Yarış gibi veya idareye yönelik olursa yaratıcı çalışmalar olmaz. Şeffaf olmayabilir. (Ö13)

Tablo 3 incelendiğinde, veli görüşlerine göre öğrenciler EBA derslerini genellikle hem TV hem internet (f=39), bir bölümü (f=35) ise sadece TV aracılığıyla takip etmiştir. Sadece internetten EBA derslerini takip edenlerin sayısı ise (f=5) düşüktür. Velilerin görüşleri öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre farklılık göstermiştir. 1. ve 2. sınıf velileri canlı ders olmaması nedeniyle derslerin TV’den takip edildiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı veli görüşleri şu şekildedir:

“TV’den seyredip, EBA’ dan destek aldık. Çünkü sadece EBA TV’nin yeterli olduğunu düşünmüyorum. İkisinin de kullanılması birbirini tamamlamış olarak görüyorum.”(V3)

“Salgın süresinde dersleri TV olarak takip ettik. Çünkü TV’de ulaşım daha kolaydı. EBA’da zaman zaman ulaşım ve erişim sorunu yaşadık.” (V9)

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin büyük bir bölümü (f=58) yüz yüze eğitim yapılmasını, bir bölümü (f=21) ise uzaktan eğitim yapılmasını istemektedir.

“Yüz yüze yapılmalı, öğretmenlerin bu şekilde sanal bir şekilde ders anlatmaları gerçekten zor ve yorucu oluyor. Öğrencilerin de adapte olma gibi sorunları oluyor.” (V1)

“Eğitim yüz yüze olmalı. Çünkü çocuklar daha disiplinli oluyor. Dersleri daha başarılı oluyor. Ayrıca çocuklar TV’den ders izlemek istemiyorlar. Okul öyle değil mecburen dinliyorlar.” (V14)

Küresel Salgının EBA Kullanımına Yansımaları ve EBA'nın Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularına göre, Covid-19 küresel salgınının EBA kullanımına yansımaları ile EBA'nın etkileri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Covid-19'un EBA Kullanımına Yansımaları ve EBA'nın Etkileri

Tema	Kodlar	(f)	
Küresel Salgının EBA üzerine yansımaları	Veli görüşleri	Kullanım artışı	51
		Etkisiz	20
		Olumsuz	8
	Öğretmen görüşleri	EBA kullanım artışı	30
		Uzaktan eğitimin önemi	1
		EBA'nın önemi	1
EBA'nın etkileri	Öğretmen görüşleri	İçerik desteği (etkinlik, video, kurs)	13
		Erişim/kullanım	10
		Öğrenci iletişimi	8
		Eğitimde devamlılık	6
		Merkezî eğitim	3
		Teknolojiden faydalanma	2
		Güvenli ortam	2
		Resmî olması	2
		Tasarruflu olması	1
		Öğretmen	1
		Avantajı olmaması	1

Tablo 4 incelendiğinde, velilerin büyük bir çoğunluğu (f=51), Covid-19 küresel salgını ile birlikte EBA kullanımında önemli bir artış olduğunu belirtirken, bir bölümü (f=20) Covid-19 küresel salgınının EBA kullanımına etkisinin olmadığını, bazı veliler (f=8) ise olumsuz etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bazı veli görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Virüs geldikten sonra daha çok kullanmaya başladık. Çünkü normalde öğretmenlerden yardım alıyorduk. Fakat şimdi sadece EBA TV üzerinden ders işleyebiliyoruz.” (V13)

“Uzaktan eğitim çocukta dikkat dağınıklığı oluşturdu.” (V4)

“İnternet olmadığı için EBA'ya giremiyoruz.” (V9)

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 ile birlikte EBA kullanımının arttığı (f=30), uzaktan eğitimin ve EBA'nın önemini arttığı (f=2) belirtilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Covid-19 uzaktan eğitimin önemini artırdı. İleriki senelerde karma bir eğitim olabilir.”(Ö1)

“EBA kullanımım şehirler arası dolaşım kısıtlılığından dolayı olumsuz etkilendi. Çünkü internet erişiminin yeterli olmadığı bir yerleşim yerindeyim.”(Ö14)

“Salgın nedeniyle başta EBA'dan çalışmalarını çocuklara iletmeyi denedim ancak giriş yapan kişi çok az olunca WhatsApp'tan öğrencilere ulaşmaya başladım.”(Ö21)

“Covid-19 EBA gibi teknolojik eğitim öğretim araçlarının olduğunu fark ettirdi.”(Ö29)

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenler EBA'nın etkileri olarak, etkinlik ve video desteği sağlaması(f=13), erişim ve kullanım kolaylığı sağlaması (f=10), öğrenci ile iletişim sağlaması (f=8), eğitimin kesintisiz sürdürülmesi (f=6), tek merkezli eğitime olanak sağlaması (f=3), teknolojiyi eğitim amaçlı (f=2) ve güvenli ortamda kullanma (f=2) şeklinde olumlu etkilerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“İletişim kolaylığı, zengin içeriğe öğrenci ve öğretmenlerin ulaşabilmesi, teknolojiyi eğitim amaçlı ve doğru kullanabilme, erişimin kolay olması avantajdır.”(Ö10)

“Çocukların güvenli bir ortamda hem öğretmenleri, hem arkadaşları hem de okul ile iletişim içerisinde olmasını sağlayan bir program.”(Ö15)

“EBA'daki çalışma kâğıtlarıyla görselleri kullanmak kesinlikle zamandan ve maliyetten(fotokopi) tasarruf sağlıyor. Ayrıca, v-fabrika ile etkileşimli etkinlikler hazırlayarak interaktif bir öğrenme ortamı sağlanabilir.” (Ö21)

Küresel Salgını Sürecinde EBA'nın Kullanımında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

EBA'nın kullanımında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. EBA Kullanımında Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Kodlar	(f)	
Sorunlar	Erişim sorunu	52	
	TV ders süreleri	16	
	Veli görüşleri	Canlı ders süreleri	8
		Öğretmenlere uyum	3
	İçerik	1	
	Öğretmen görüşleri	Bağlantı/erişim sorunu	29
		Ders saatleri	14
		Öğrenci (katılım, dikkat vb.)	13
		İçerik	6
		Tasarım	4
		Teknolojik olanaklar	4
		Eşitsizlik	3
		Öğretmen	2
		Canlı dersler/derslerin sunumu	2
Ders ortamı		1	

Tablo 5 incelendiğinde, velilerin çoğunluğu (f=52), EBA'ya erişim sorunu yaşadıklarını, bir bölümü TV ders sürelerinin yetersiz olduğunu (f=16), bazı katılımcılar canlı ders sürelerinin yetersiz olduğunu (f=8) ve öğretmenlere uyum sağlayamadıklarını (f=3), bir katılımcı ise içeriğin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu konuda bazı veli görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“TV ders anlatımları kısa oluyor. Çocuk da sıkılıyor yapmak istemiyor zaten.” (V9)

“Öncelikle bağlantı yapmak çok zor, ders saatleri çok kısa, çocuklar için koyulmuş tenefüs ev ortamında dersten kopmaya sebep oluyor bir sonraki ders kaçabiliyor.” (V36)

“Süre azdı. Bağlantıda sorun yaşadık.” (V14)

“EBA kullanımında bağlantı sorunu önceleri çok yaşandı. Bu nedenle sınıf öğretmenimiz daha kapsamlı ve geniş anlatımlarla ödevler gönderdi. EBA TV’deki ders içerikleri de herkese uygun ama süresi çok kısa.” (V9)

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre EBA kullanımında bağlantı/erişim sorunu (f=29), canlı ders saatlerinin düzensiz olması (f=14), öğrenci katılımının yeterli olmaması (f=13), içeriğinin zengin olmaması (f=6), teknolojik araçların yetersizliği (f=4), tasarımının pratik olmaması (f=4) şeklinde sorunlar bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, EBA ile ilgili öğretmenlerin eğitim almaması (f=2), her kademe için canlı ders olmaması (f=2), TV ders sunumlarının çok kısa olması (f=2), ev ortamında dikkat dağınıklığının çok olması, sınava hazırlama kısmının zorlayıcı olması, yabancı uyruklu öğrencilere hitap etmemesi şeklinde sorunlar sıralanmıştır. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Zaman yetersiz, içerikler sıkıntılı, özellikle içerik paylaşmak çok sıkıntılı.”(Ö3)

“Canlı derslere bağlanamama veya bağlantının sürekli kopması. Yeterli içerik olmaması. Yavaş çalışması. Tasarım ve arayüzünün pratik olmaması. Öğrencilerin EBA’ya girmekte zorluk yaşamaması.”(Ö27)

“Öğrenci katılımının azlığı, istediğimiz zaman girememe.” (Ö9)

EBA'nın Geliştirilebilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Öğretmen ve velilerin EBA'nın daha etkili olmasına yönelik görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. EBA'nın Geliştirilebilmesi İçin Öneriler

	Tema	Kodlar	(f)
Öneriler	Veli görüşleri	Canlı ders süresi	30
		Altyapı/bağlantı	18
		İçerik	17
		Canlı ders sayısı	13
		Derslere erişim	4
		Ücretsiz internet	2
		Fırsat eşitliği	2
	Öğretmen görüşleri	Sınırsız erişim	32
		İçerik zenginleştirilmeli	20
		Altyapı	10
		Ücretsiz internet	7
		Canlı ders	4
		Öğretmen eğitimi	4
		Tasarım	2
Etkileşim	2		
Materyal	1		

Tablo 6 incelendiğinde, velilerin EBA'nın geliştirilebilmesine yönelik olarak sırasıyla canlı ders süresinin uzatılması (f=30), altyapı ve bağlantı sorunlarının giderilmesi (f=18), ders içeriklerinin geliştirilmesi (f=17), canlı ders sayısının artırılması (f=13), derslere erişimin sağlanması (f=4), ücretsiz internet sunulması (f=2) ve fırsat eşitliğinin sağlanması (f=2) şeklinde öneriler sundukları görülmektedir. Bu konuda bazı veli görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“EBA eğitimi çok güzel. Haftada 1 kez kendi öğretmeniyile sohbet şeklinde konuşma yapılabilir.” (V13)

“EBA üzerinden yürütülen eğitim çok güzel. Ders süreleri biraz daha uzatılırsa daha iyi olacağını düşünüyorum.” (V12)

“Öncelikle sistemden kaynaklanan bağlantı sorunları çözümlenip, bütün öğrencilerin rahatlıkla EBA’ya bağlanması sağlanmalıdır. EBA’ya girme konusunda imkânı olmayanlara destek sağlanmalıdır.” (V3)

“Canlı ders saatleri artırılabilir. Saatleri uzatılabilir. Etkinlik saatleri olabilir. Masal dinleme, okuma etkinlikleri yapılabilir. Bu dönemde çocuklara psikolojik destek amaçlı çizgi filmler olabilir.”(V1)

“Bence canlı ders saatleri artırılmalı ve EBA’da ders konu anlatımları ve testleri daha çok olmalı. Bir de çocukların dikkatini çekecek etkinlikler bölümü geliştirilmeli.” (V30)

“Haftalık ders değerlendirmeyi veli yapabilmeli ve veli platformu açılmalı.” (V36)

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlere göre, EBA’nın daha etkili olabilmesi için öğrencilere sınırsız erişim olanağı sağlanması (f=32), ders içeriklerinin zenginleştirilmesi (f=20), sistemin alt yapısının güçlendirilmesi (f=10), ücretsiz internet sağlanması (f=7), her kademe için canlı ders olması (f=4), EBA ile ilgili öğretmenlere eğitim verilmesi (f=4), EBA’nın yeniden tasarlanması (f=2), etkileşimin artırılması (f=2) ve materyal desteğinin sağlanması, şeklinde öneriler sunulmuştur. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmıştır:

“Öğrencilerin sınırsız bir şekilde bağlantı yapması, etkileşimli ders olması, farklı zekâ türlerine hitap etmesi” (Ö1)

“Devlet içinde eğitime ayrılan ödenek artırılmalı. Her çocuğun uzaktan eğitime sahip olabileceği kaynaklar sağlanmalı.” (Ö35)

“Tüm sınıf seviyeleri için istenilen saatte canlı ders imkânı sağlanması. Öğretmen ve öğrenci kotalarının ücretsiz olarak yükseltilmesi. Saat kısıtlamasının kaldırılması.” (Ö11)

“Pandemi sürecinde canlı derslere girişte yaşanan sıkıntılar giderilir, canlı ders sayısı artırılır, süre kırk dakikaya çekilirse öğrenciler açısından daha kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır.” (Ö31)

Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını nedeniyle EBA kullanımının arttığı, EBA'daki etkinlik içeriklerinin yetersiz olduğu, öğrencilerin canlı derslere yeterli katılım sağlayamadıkları, internete erişim sorunu bulunduğu, yeterli araç-gereç ve donanımın olmadığı, ancak EBA'nın küresel salgın sürecinde eğitimin kesintisiz sürdürülmesinde önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Öğretmenlere göre, Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim uygulamaları başarılı olmakla birlikte yeterli değildir. Öğretmenler, EBA'ya erişimde genellikle akıllı telefonları kullanmakta ve EBA'ya erişimin sağlanarak içeriğin zenginleştirilmesini önermektedir. Veli görüşlerine göre ise, küresel salgın nedeniyle EBA'ya ihtiyacın arttığı, ancak erişimde sorunlar yaşandığı, derslerin içerik, süre ve zaman bakımından yeterli olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin uzaktan eğitimde sunulan derslere motive olamadıkları, ev ortamının uzaktan eğitim için uygun olmadığı, öğrencilerin sosyalleşme ve uyum sorunu yaşadıkları belirtilmiştir. Özellikle, EBA'nın okul öncesi eğitim ile birinci sınıf öğrencileri için yeterli olmadığı belirtilmiştir. Veli görüşlerine göre, eğitim yüz yüze yürütülmeli, öğrenciler belirli bir disiplin, plan ve düzene göre eğitim almalı, teknolojik sorunlar ortadan kaldırılmalıdır. Uzaktan eğitim olanaklarına erişimde fırsat eşitliği sağlanmalı, internete erişim artırılmalı, TV dışında farklı araç ve yöntemlerle sadece ders sunumları değil, etkinlik ağırlıklı uygulamalar gerçekleştirilebilmelidir.

TARTIşMA ve SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak araştırma ile ilgili tartişma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Covid-19 Küresel Salgınının EBA Eğitim Etkinliklerine Yansımalarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucuna göre, EBA eğitim etkinliklerine ilişkin olarak ğretmenler, EBA ğretim etkinliklerinde canlı derslere ğrenci katılımının az, etkinlik içeriğinin yetersiz, internete/derslere erişimde sorunlar olduğunu ve ders sürelerinin kısa olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, herkesin interneti olmadığı için eğitime erişimde eşitsizliklere sebep olduğu ve dikkat dağımlıklarına neden olabileceği ifade edilmiştir. Ancak, EBA ğretim etkinliklerinin küresel salgın sürecini avantaja çevirdiği, ders içeriklerinin yeterli olduğu, ğrenci motivasyonunu artırdığı ve öğrenciye sorumluluk kazandırdığı şeklinde olumlu görüşler de belirtilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin genellikle mobil telefon aracılığıyla EBA'ya erişim sağlamaları, ğretmenlerin EBA mobil uygulamasını basit ve kullanışlı olduğunu belirtmeleri (Kapıdere ve etinkaya, 2017), ğretmenlerin EBA'ya yönelik olumlu veya olumsuz tutum geliştirme aşamalarında etkileşimli internet ve kişilerarası iletişim kanalını kullanmaları (alışkan ve şahin İzmirlı, 2020) veya günümüzde mobil araçların yaygın kullanımı ile açıklanabilir. Öğrencilerin %79'unun telefon ile canlı derslere erişim sağlamaları da (AES, 2020), mobil araçların eğitimde hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanıldığını doğrulamaktadır. Ancak bu durum, diğer araçlarla erişimde altyapı sorunları bulunduğunu ortaya koymakla birlikte mobil araçların kullanımının etkileşimi ve materyal paylaşımını zorlaştıran bir faktör olabileceği söylenebilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Demir, Özdiç ve nal'ın (2018) araştırma sonucuna göre, ğretmenler EBA'ya en çok bilgisayardan erişim sağlamaktadır. İnterneti çok iyi kullanan ğretmenlerin EBA yeterliklerinin daha yüksek bulunması (Kolburan Geçer, Deveci Topal ve Solmaz, 2018), araştırma

sonuçları ile benzer şekilde EBA'ya erişimde internetin önemini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucu ile benzer şekilde, öğretmenlerin ders işleme sürecinde EBA'yı yeterince kullanmadıkları, EBA ile ilgili verilen eğitimin yeterli olmadığı (Alabay ve Taşdelen, 2017), öğrencilerin yarıdan fazlasının canlı derslere katılmadığı (AES, 2020), internet ve araç yetersizliği nedeniyle öğrencilerin EBA'ya erişimde sorun yaşadıkları (Gürdamar, Şehirli ve Topçuoğlu Ünal, 2020) belirtilmektedir. Ayrıca, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içeriğinin zenginleştirilmesi için çalışmalar yapılacağı belirtilmesi (MEB, 2018b), uzaktan eğitimde öğrencilerin yeterli internete ve bilgisayara sahip olmadığı, öğretmenlere EBA ile ilgili eğitim verilmediği, altyapının iyi olmadığı (Eğitim-Sen, 2020) şeklindeki sorunlar; araştırma sonucu ile paralel olarak EBA kullanımının yeterli düzeyde olmadığını, erişim ve altyapı bakımından sorunlar olduğunu doğrulamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça teknoloji kullanım düzeyleri artmasına (Ulaş ve Ozan, 2010) rağmen bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki kıdem yılı 11 yılın üstünde olup EBA kullanımı konusunda ön yargılı açıklamalarda bulunmuşlardır. Ayrıca, öğretmenler, EBA'daki performans puanlama sisteminin yanlış bir uygulama olduğunu, motivasyon ve rekabet bakımından olumlu etkileri olabileceğini, performans puanlama sistemi hakkında yeterli bilgileri olmadığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Doğan ve Koçak'a (2020) göre, EBA'nın performans puanlama sistemi öğretmenler üzerinde kaygı ve strese neden olmaktadır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak performans değerlendirme ile ilgili çalışmaların öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu (Çorbacı ve Bostancı, 2013) ifade edilmiştir.

Veli görüşlerine göre öğrenciler, EBA derslerini genellikle hem TV hem de internet üzerinden takip etmektedir. Öğrencilerin EBA'yı genellikle TV üzerinden (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; TEGV, 2020), akıllı telefon ve TV'den (Türk Kızılayı, 2020) takip etmeleri araştırma sonucu ile benzerdir. Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz'ın (2020) araştırma sonucuna göre veliler, uzaktan eğitim derslerinin hem TV hem de internet üzerinden gerçekleştirilmesini istemektedir. Bu

sonuç, öğrencilerin her iki yöntem ile daha sağlıklı bir erişim sağladıklarını doğrulamaktadır. TEDMEM (2020) raporuna göre, küresel salgın sürecinde öğrencilerin %60'ı EBA'ya giriş dahi yapmamış ve en yaygın kullanım EBA TV olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre 1. ve 2. sınıf öğrencileri canlı dersten faydalanmadığı için uzaktan eğitimde televizyon kanalı olan EBA TV'yi daha çok kullanmışlardır. 3. ve 4. sınıfta ise EBA internet kullanımının artması bu sınıflara yönelik canlı ders uygulamasından kaynaklanmış olabilir. Derslerin internet ortamı yerine TV'den takip edilmesinin değişik nedenleri (teknolojik araç eksikliği, internete ulaşamama, öğrenim gören kardeş sayısı vb.) olabilir. Ancak, Bakıoğlu ve Can'ın (2007) belirttiği gibi, TV derslerinin etkileşim içermemesi, sınıf ortamı yerine stüdyoda çekilmesi, öğretmenin derse hâkimiyeti ile jest ve mimiklerini kullanma durumu derslerin etkililiğini ve izlenmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, sanal ortamda öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterlikleri de (Can, 2020b) uzaktan eğitim derslerinin etkililiğinde büyük önem taşımaktadır. Araştırma sonucuna göre, veliler eğitimin yüz yüze yapılmasını istemekte ancak, küresel salgının olumsuz etkileri nedeniyle zorunlu olarak uzaktan eğitim yapılabileceğini belirtmektedir. Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz'ın (2020) araştırma sonucuna göre, veliler çocuklarının bir an önce yüz yüze eğitime geçilmesini istediklerini belirtmekte, ayrıca küresel salgın sonrasında örgün eğitime destek amacıyla uzaktan eğitimin devam edebileceğini düşünmektedirler.

Covid-19 Küresel Salgınının EBA Kullanımına Etkileri ve EBA'nın Etkilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Veli görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını ile birlikte EBA kullanımının arttığı, internete bağlanmada sorunlar yaşandığı, TV ders içerikleri ile canlı ders saatleri ve sürelerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Covid-19'un EBA kullanımına etkilerine ilişkin olarak, veliler genellikle Covid-19 küresel salgını ile birlikte EBA kullanımında önemli bir artış olduğunu düşünmektedir. Ancak, Covid-19 küresel salgınının EBA kullanımına etkisinin olmadığı veya olumsuz etkisi olduğuna yönelik görüşler de bulunmaktadır. Velilerin görüşlerinin öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin'in (2020),

araştırma sonucuna göre, veliler küresel salgın döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının eğitimin aksamaması bakımından olumlu etkileri olduğunu, ayrıca öğrencilerin konuları tekrar ve pekiştirme yapmalarına, aile ile vakit geçirme ve kendine zaman ayırma bakımından olanak sağladığını belirtmiştir. Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz'ın (2020) araştırma sonucuna göre veliler, küresel salgın ile birlikte örgün eğitimin daha değerli olduğunu gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmada, EBA'nın genel olarak etkilerine yönelik olarak veliler görüş belirtmemişlerdir. EBA'yı doğrudan kullanan öğretmenlerin daha kapsamlı görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında öğretmenler, EBA'nın etkileri olarak, etkinlik ve video desteği, erişim ve kullanım kolaylığı, öğrenci ile iletişim, eğitimin kesintisiz sürdürülmesi, tek merkezli eğitim, teknolojiyi eğitim amaçlı ve güvenli ortamda kullanma gibi özellikleri belirtmişlerdir. Ayrıca, EBA'nın resmî bir platform olarak öğretmenleri ortak paydada buluşturduğu, canlı ders olanağı ile birlikte zaman ve tasarruf sağladığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Doğan ve Koçak'a (2020) göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı EBA'yı, kesintisiz eğitim, eğitimi iyileştirme, zor zamanlarda eğitimin sürdürülmesine olanak sağlama bakımından faydalı bulmuşlardır. Araştırmada, EBA'nın öğrencilerle iletişim sağlanması bakımından etkili olması, Çakın ve Akyavuz'un (2020) belirttiği gibi, öğrencilerle iletişim kurmak okulun devamlılığına olumlu katkı sağlamaktadır. Pınar ve Dönel Akgül'ün (2020) araştırma sonucuna göre, öğrenciler EBA canlı derslerinin tekrar, pekiştirme ve motivasyon bakımından olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarını destekler şekilde Avcı'ya (2020) göre, EBA'nın pekiştirme imkânı sunduğu, etkin katılımı başarıyı artırdığı, uygulama dışında teorik açıdan ders ile paralel içerikler sunduğu, çocuklara motivasyon ve özgüven kazandırıp moral verdiği, kültürel katkı sağladığı, eğitici ve eğlendirici olduğu ve akılda kalıcı içerikleri bulunduğu belirtilmektedir. Bahçeci ve Efe (2018) ise EBA'da yer alan testlerin 9. sınıf öğrencileri için öğretici olduğu ve ders başarılarını artırdığını belirtmiştir. Çakmak ve Taşkiran'a (2017) göre EBA, öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Ayrıca, EBA'nın ders çalışmak ve sınavlara hazırlık için iyi bir yardımcı olduğu (Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019), öğrencilerin derslerine yardımcı olması için EBA'yı

kullandıkları (Cuya ve Kayış, 2018), EBA web sitesinin tasarımının kullanım kolaylığı (Gömlüksüz ve Koç Deniz, 2019) ile EBA'nın öğretmenlere materyal, kitap, video ve test bakımından etkisi olduğu (Kapıdere ve Çetinkaya, 2017), ders tekrar yayınlarının öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkı sağladığı (Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk Barışık, 2020), bireysel farklılıklara uygun, etkin temelli olarak konuları somutlaştırdığı ve konu tekrarını sağladığı (Karbeyaz ve Kurt, 2020) şeklinde, araştırma sonuçlarını destekleyen benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Covid-19 Küresel Salgın Sürecinde EBA Kullanımında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Tartışma ve Sonuç

EBA kullanımında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak, velilere göre en önemli sorunlar sırasıyla EBA'ya erişim sorunu, TV ders süreleri ve canlı ders sürelerinin yetersizliği, öğrencilerin öğretmenlere uyum sağlayamaması ve içeriğin yeterli olmamasıdır. Ancak, veli görüşlerinin öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, araştırmanın yürütüldüğü dönemde 1 ve 2. sınıf düzeyinde canlı ders olmadığı için velilerin görüş belirtmedikleri, diğer sınıf düzeylerinde de görüşlerin farklılaştığı dikkat çekmektedir. Ders sürelerinin yetersiz olması, Yurtbakan ve Akyıldız'ın (2020), araştırma sonucunda ebeveynlerin küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim derslerinin kısa olduğunu belirtmeleri ile benzerlik taşımaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde, küresel salgın döneminde yürütülen uzaktan eğitimin tam olarak verimli olmadığı, etkileşim eksikliği olduğu (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020), EBA canlı derslerinde bağlantı, internet erişimi, materyal eksikliği, veli ve öğrencinin ilgisizliği ile zaman sınırlamasına bağlı sorunlar yaşandığı (Bayburtlu, 2020), öğrencilerin EBA derslerine girişte teknik altyapıya bağlı sorunlarla karşılaştıkları (Erbaş, 2021; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bilgisayar ve internet ihtiyaçlarının bulunduğu (Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019), EBA sistemine girişte sorun yaşadıkları ve lise giriş sınavlarına hazırlık bakımından yeterli bulmadıkları (Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk Barışık, 2020)

belirtilmektedir. Türk Kızılay Raporuna (2020) göre, küresel salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini takip edememelerinin temel nedeni kendilerinin veya ailelerinin dersler hakkında yeterli düzeyde bilgilerinin olmamasıdır. Ayrıca, raporda öğrencilerin TV, internet, akıllı telefon gibi teknik yetersizlikler nedeniyle dersleri takip edemedikleri, uzaktan eğitim derslerini takip edebilen öğrencilerin ise teknik sorunlar, dil engeli, uzaktan eğitime uyum, dersleri anlayamama ve öğretmenlerle iletişim konusunda sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Yıldız ve Akar-Vural'a (2020) göre, küresel salgın döneminde öğrenciler EBA üzerinden sunulan dersleri takip etmekte zorlanmışlar ve bu durum eşitsizliklere neden olmuştur. TEDMEM raporuna (2020) göre, küresel salgın sürecinde öğrencilerin yaşadıkları internete erişim sorunu ile teknolojik yetersizlikler uzaktan öğrenmenin etkililiğini azaltmış ve öğrenme kayıplarına neden olmuştur. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Covid-19 küresel salgın öncesinde yapılan bazı araştırmalarda EBA sisteminin hızlı ve kullanımının kolay olduğu, öğrencilerin EBA platformunu kolaylıkla kullanabildikleri ve teknik desteğe ihtiyaç duymadıkları (Bertiz, 2017) öğretmenlerin EBA kullanımında olumlu tutuma sahip oldukları (Varışoğlu, 2019), öğrencilerin EBA'ya rahatlıkla bağlanabildikleri (Bahçeci ve Efe, 2018), EBA'nın öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğretmenlerin EBA sayesinde bilgiye kolay ulaşabildikleri ve derslerin daha zevkli geçtiği (Kuyubaşoğlu ve Kılıç, 2019) belirtilmektedir. Bu sonuçlar, Covid-19 küresel salgını ile birlikte tüm öğretim kademelerinde uzaktan eğitime geçişle birlikte EBA'nın altyapı, içerik ve erişim bakımından mevcut olanaklarla yetersiz kaldığını ve geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. EBA'nın öğrenciler ve öğretmenler için ücretsiz bir sistem (Aktay ve Keskin, 2016) olduğu belirtilmesine rağmen, telefon operatörlerinin belirli bir veri tüketim büyüklüğüne kadar EBA'ya kullanımda ücretsiz kullanım hakkı tanınması (EBA, 2020b) ve canlı dersler için bu ücretsiz kullanımı faydalandırmaması, öğrencilerin canlı derslere katılımlarında sorun yaşamalarına neden olmuş olabilir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre EBA kullanımında bağlantı/erişim sorunu, canlı ders saatlerinin düzensiz olması, öğrenci katılımının yeterli

olmaması, içeriğinin zengin olmaması, teknolojik araçların yetersizliği, tasarımının pratik olmaması şeklinde sorunlar bulunduğu belirtilmiştir. OECD (2018) verilerine göre, Türkiye “eğitim ve ödev için kullanabileceği bilgisayarı olan öğrenciler” sıralamasında bilgisayara erişimi yüzde 70’in altında kalmıştır. OECD ortalamasının altındaki bu oran, 10 öğrenciden 3’ten fazlasının bilgisayar imkânına sahip olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, araç eksikliğinden dolayı EBA’ya bağlanamama sonucunu desteklemektedir. Yeni öğretim yılında da EBA üzerinde iyileştirmeler yapılmasına rağmen ilk hafta yoğunluktan dolayı EBA’ya erişimde sorunlarla karşılaşılması (Hürriyet, 2020a, Akkan, 2020), öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sorunların internet bağlantısı ve bilgisayar kullanımının iyi bilinmemesi olduğu (Bakioğlu ve Çevik, 2020), altyapı ve donanım yetersizliği ile internet bağlantısının zayıflığı nedeniyle EBA’ya erişimde sorunlar yaşanması (Gömleksiz ve Koç Deniz, 2019) ve altyapı eksikliği (Karbeyaz ve Kurt, 2020) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca, EBA sisteminin yavaş, erişimin sorunlu, internetin yetersiz ve öğrencilerin ilgisiz olduğu, EBA’nın tek başına yeterli olmadığı ve yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı (Doğan ve Koçak, 2020), bu yüzden EBA’nın altyapı bakımından güçlendirilmesi ve içeriğinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu (Çakmak ve Taşkiran, 2017) belirtilmektedir. Demiray (2013) ve Odabaş’a (2003) göre, uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliğini ortadan kaldıracığı veya en aza indireceği belirtilmesine rağmen, araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime erişimde sorunlar yaşaması, evinde bilgisayar, internet olmaması nedeniyle eşit şartlarda eğitim alamaması fırsat eşitsizliğine neden olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, bazı öğretmenler EBA’da içerik konusunda sorunlar yaşadıklarını, EBA’ya tam hâkim olmadıklarını ve EBA kullanımına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Tüysüz ve Çümen’in (2016) araştırma sonucuna göre, öğrencilerin EBA platformuna girişte sorun yaşamadıkları ve EBA tasarımının kolay ve kullanışlı olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, EBA ders içeriklerinin ihtiyacı karşılamadığı (Alabay ve Taşdelen, 2017), EBA ders içeriklerinin zenginleştirilmesi ve güncellenmesi gerektiği (Avcı, 2020; Türker ve Güven, 2016), EBA ders içeriklerinin yeterli olmadığı

(Ateş, Çerçi ve Derman, 2015; Bahçeci ve Efe, 2018; Durmuşçelebi ve Temircan, 2017; Gömleksiz ve Koç Deniz, 2019; Gürfidan ve Koç, 2016; İskender, 2016; Karbeyaz ve Kurt, 2020; Tanrıkulu, 2017), sınıf öğretmenlerinin EBA’da materyal ve içerik hazırlamadığı ve hazır olan materyalleri kullandıkları (Fidan, Erbasan ve Kolsuz, 2016), öğretmenlerin içerik hazırlamada zorlandıkları ve hizmet içi eğitim almak istedikleri (Karaçorlu ve Atıcı, 2019) belirtilmektedir. Oysa Atasoy, Özden ve Kara’ya (2020) göre, Covid-19 küresel salgın sürecinde öğrencilerin memnuniyetinin artırılmasında e-ders materyallerinin ve içeriklerinin geliştirilmesi, planlanması ve uygulanmasının büyük rolü bulunmaktadır. 17. Millî Eğitim Şûrası’nda (MEB, 2006) eğitimde niteliği artırmak için e-öğrenmenin yaygınlaştırılması, internet üzerinden içeriklerin zenginleştirilmesi ve paydaşlar arasında özendirilmesi tavsiye kararı alınmasına rağmen, EBA’nın erişim, altyapı ve içerik yönünden yetersiz olması, bu alanda yeterli düzeyde gelişme sağlanmadığını göstermektedir. Ayrıca, 2019-2020 bahar döneminde öğretmenlerin öğretim sürecine katkısının az olduğu ve sistemin EBA üzerindeki ortak yayınlar ile sürdürüldüğü dikkate alınmalıdır.

Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, öğrencilerin derste işlenen konulara ilişkin EBA’da yeterli içeriği bulabildiği (Cuya ve Kayış, 2018), EBA uygulamalarında yer alan çoklu ortam öğelerinin içerikle uyumlu ve birbirini tamamlar nitelikte olduğu (İşbulan, Arslan, Karagöl ve Selvi, 2020) belirtilmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Bahçeşehir Üniversitesi’nin (BAU Uzaktan Eğitim Raporu, 2020), 4.435 ilkökul öğrencisi üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre öğrencilerin büyük bir bölümü yüz yüze eğitimi, uzaktan eğitime göre daha etkili bulmaktadır. Ayrıca, ilk defa uzaktan eğitim deneyimine sahip olan öğretmenlerin kaygı yaşadıkları ve uzaktan eğitimin yükseköğretim düzeyinde ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Can’ın (2020b) araştırma sonucunda, öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinde ve hizmet içi eğitim yoluyla sanal sınıf yönetimi ve uzaktan eğitim ile ilgili eğitim verilmesi gerektiğinin belirtilmesi de araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Uzaktan eğitimde ortaya çıkan sorunlardan birisi de güvenli yoldan öğrencilerle iletişim kurabilmektir. Araştırmada, öğretmenlerin resmî ve güvenli olarak EBA’yı görmelerinin nedenlerinden

birisi de uzaktan eğitim platformu olan Zoom ile ilgili güvenlik açıklarının olduğu (Hürriyet, 2020b) ayrıca Zoom kullanıcı bilgilerinin bir internet sitesine satıldığına yönelik haberler (CNN TÜRK, 2020), MEB'e ait olmayan bu platformların tehlikeli olabileceği izlenimi oluşturmuş olabilir. Araştırma sonucuna göre veliler, evdeki öğrenme ortamının uygun olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Akkan (2020), ev ortamının EBA'daki dersleri takip etme bakımından uygun olmadığını, TV ortamındaki kişiselleştirilmemiş derslerin takibi ve anlama güçlüğüne çocuklar arasında eğitim kazanımları bakımından eşitsizliklere neden olabileceğini belirtmektedir.

Araştırma sonucunda, velilerin genelde altyapı ve erişim konusunda sorunlar yaşadıkları, öğretmenlerin ise içerik ve materyal üzerinde sorunlar yaşadıkları, ancak her iki grup için altyapı sorunlarının ortak olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler ve veliler açısından EBA kullanımında derslerin zamanlaması ve süresi, etkileşim ve derse katılım konusunda sorunlar bulunduğu görülmektedir.

EBA'nın Geliştirilebilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre, veliler EBA'nın daha etkili olmasına yönelik olarak sırasıyla canlı ders süresinin uzatılması, altyapı ve bağlantı sorunlarının giderilmesi, ders içeriklerinin geliştirilmesi, canlı ders sayısının artırılması, derslere erişimin sağlanması, ücretsiz internet sunulması ve fırsat eşitliğinin sağlanması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte, EBA'daki ders süreleri ile etkileşime dayalı canlı sanal derslerin artırılması, ücretsiz internet erişimi ve araç-gereç desteği sağlanması (TEGV, 2020), EBA canlı ders süresinin uzatılması, ücretsiz internet desteği sağlanması ve ders içeriklerinin geliştirilmesi (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020), derslere erişim engeli bulunan öğrenciler için cihaz ve internet desteği sağlanması, uzaktan öğrenme planlarının oluşturulması, öğrenciler için günlük ve haftalık çalışma çizelgeleri yapılması (TEDMEM, 2020), EBA konusunda öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitilmesi (Demir, Özdiç ve Ünal, 2018; Doğan ve Koçak, 2020; Kolburan Geçer, Devci Topal ve Solmaz, 2018; Kuyubaşoğlu ve Kılıç, 2019; Türker ve Güven, 2016), teknik altyapının güçlendirilmesi (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Pınar ve Dönel Akgül, 2020) şeklinde öneriler sıralanmaktadır. Ayrıca, EBA-öğretmen-

öğrenci-veli iş birliğinin sağlanması, kullanımının kolay ve basit bir şekilde yeniden tasarlanması, öğrencilerin seviyesine uygun kaliteli e-çeriklerin geliştirilmesi, içerik geliştirme birimleri oluşturulması (Arkan ve Kaya, 2018), EBA ders içeriklerinin öğrencilerin yaşına, derslerine ve sınavlarına uygun hâle getirilmesi, üniversite sınavlarına uygun içerik geliştirilmesi (Bahçeci ve Efe, 2018), EBA içeriği ve ders modülünün tanıtılması, öğrencilere teknik destek sağlanması (Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019), içeriklerin geliştirilmesi ve erişimin kolaylaştırılması, teknik altyapının geliştirilmesi (Cuya ve Kayış, 2018; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020), Milli Eğitim Bakanlığında açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik içerik geliştirme birimleri oluşturulması (Can, 2020a), önerilmektedir. Literatürde, öğretmenlerin EBA hakkında bilgi, tutum ve karar geliştirmelerine yönelik kitle iletişim kanallarındaki yayınların sayısının artırılması (Çalışkan ve Şahin İzmirli, 2020), EBA derslerinin içerik bakımından zenginleştirilmesi, öğretmenlere içerik geliştirme eğitimi verilmesi (Doğan ve Koçak, 2020), EBA içeriğinin öğrenci seviyesine ve öğretim programlarına uygun olarak güncellenmesi (Gömlüksiz ve Koç Deniz, 2019), EBA’da teknolojik yetersizliklerin giderilmesi, etkileşimin geliştirilmesi, okuma etkinliklerine önem verilmesi (Gürdamar, Şehirli ve Topçuoğlu Ünal, 2020), EBA’nın kullanımında yöneticilere ve öğretmenlere eğitim verilmesi, içeriğin geliştirilmesi (Pala, Arslan ve Özdiç, 2017), uzaktan eğitime erişim için teknik ve donanım desteği sağlanması, bilgilendirme yapılması ve öğretmen desteği sağlanması (Türk Kızılayı, 2020), EBA’daki materyallerin etkileşimli hâle getirilmesi (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021), EBA’nın etkinlik, materyal ve teknik yönden güçlendirilmesi, içeriğin etkililiğinin değerlendirilmesi (Tonbuloğlu, 2021) şeklindeki öneriler, araştırma sonuçlarını doğrulamakta ve desteklemektedir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenler EBA’nın daha etkili olmasına yönelik olarak sırasıyla öğrencilere sınırsız erişim olanağı sağlanması, ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, sistemin alt yapısının güçlendirilmesi, ücretsiz internet sağlanması, her kademe için canlı ders olması, EBA ile ilgili öğretmenlere eğitim verilmesi, EBA’nın yeniden tasarlanması, etkileşimin artırılması ve materyal desteği sağlanması,

şeklinde öneriler belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Konca ve Çakır'ın (2021) belirttiği gibi, EBA platformuna temel eğitim kademesini de kapsayacak şekilde etkileşimli, eğitici ve eğlendirici ders içerikleri eklenmeli, erişim artırılmalı, velilere yönelik bilgilendirme sağlanmalıdır.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Can'ın (2020a) belirttiği gibi, Türkiye'de tüm öğretim kademelerinde açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, Covid-19 küresel salgınının eğitim üzerine olan olumsuz etkilerini azaltabilmek, daha etkili bir planlama ve koordinasyon ile EBA'nın etkililiği için Can'ın da (2020a; 2020c) vurguladığı gibi, "Eğitim Bilim Kurulu" oluşturulması önemli katkılar sağlayacaktır.

Değişik araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında, araştırmada elde edilen sonuçların bir kriz dönemi olan Covid-19 küresel salgını sürecine ilişkin olduğu dikkate alınmalıdır. Çünkü normal dönemlerde EBA platformunu kullanım oranı ile küresel salgın sürecindeki kullanım oranı birbirinden farklıdır. Küresel salgın sürecinde K-12 düzeyindeki tüm öğrencilerin EBA platformuna yönlendirildiği dikkate alınmalıdır. Ancak, Covid-19 küresel salgınının etkilerinin devam ettiği ve gelecekte de uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşacağına yönelik öngörüler dikkate alındığında, EBA'nın geliştirilmesi ve etkili kullanımına yönelik önerilerin uygulanmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda, EBA'nın altyapı sorunlarının giderilmesi, erişimin artırılması ve ders içeriklerinin geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla millî gelir üzerinden Millî Eğitim Bakanlığına ayrılan bütçe artırılabilir. Bu bağlamda, EBA internet sitesinde öğrenciler ile doğrudan sohbet edilebilecek bir bölüm oluşturulması, EBA internet sitesindeki içerik sayısının (PDF kitap, video, soru havuzları vb.) artırılması, EBA internet sitesinin tasarımının yenilenmesi ve kullanımının kolaylaştırılması faydalı olabilir. Alanında uzman

kişilerden özellikle sınava hazırlanan öğrenciler için konu anlatımı ve soru çözüm videoları hazırlanmalı, bu videolar hem EBA internet sisteminde kaydedilmeli hem de EBA TV üzerinden öğrencilere ulaştırılmalıdır. Her kademe için (özel eğitim, yabancı uyruklu öğrenciler de dâhil edilmeli) canlı dersler koyulmalı, canlı derslerin süresi ve sayısı artırılmalıdır. Ayrıca, öğretmenlere ve öğrencilere ücretsiz internet imkânı sunulması, EBA ve teknoloji kullanımı üzerine öğretmenlere mesleki eğitimlerin verilmesi, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime entegre edilerek kayıttan da olsa uzaktan eğitim ile öğrenci derslerine takviye yapılması, her okulda EBA destek noktaları oluşturularak imkân olmayan öğrencilere destek sunulması faydalı olacaktır. EBA’da yer alan öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sistemi gözden geçirilmelidir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde uzaktan eğitim uygulamaları ile açık ve uzaktan öğrenme konularına yer verilmesi EBA kullanımını olumlu etkileyebilir.

KAYNAKLAR

- AES. (2020). *AES uzaktan eğitim anket sonuçları açıklandı*.
<https://www.aes.org.tr/haber-1470-aes-uzaktan-egitim-anket-sonuclari-aciklandi.html>, adresinden erişilmiştir.
- Akkan, B. (2020). *Kovid-19'un çocuklar üzerinde etkisi ve çocuk odaklı sosyal politikalar*. TESEV Değerlendirme Notları (2020/6).
https://www.tesev.org.tr/wp-content/uploads/TESEV_Kovid19_Cocuklar_Uzerinde_Etkisi_Basak_Akkan.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alabay A., & Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 27-31.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla FATİH projesinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Arkan, A., & Kaya, E. (2018). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve 2023 eğitim vizyonu*. SETA Perspektif, 221.
https://setav.org/assets/uploads/2018/12/221_Eg%CC%86itimBilis%CC%A7im.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Atasoy, R., Özden, C., & Kara, D. N. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yapılan e-ders uygulamalarının etkililiğinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 95-122.
<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44491>, adresinden erişilmiştir.
- Ateş, M., Çerçi, A., & Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.
- Avcı, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) sisteminde yer alan müzik eğitimi derslerine yönelik öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 328-353. doi: 10.29329/mjer.2020.258.17
- Bahçeci, F., & Efe, B. (2018). Lise öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 676-692.

- Bakioğlu, A., & Can, E. (2007). Uzaktan öğretim öğrencilerinin TV ders programları bağlamında yönetimi değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 17-33.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- BAU. (2020). *Uzaktan eğitim süreci üzerine veli, öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler ile ilgili araştırma bulgularının raporu*.
<https://www.bau.edu.tr/icerik/15707-bau-uzaktan-egitim-raporu>, adresinden erişilmiştir.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460> adresinden erişilmiştir.
- Bertiz, Y. (2017). Çevrimiçi sosyal eğitim platformlarının kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi örneği. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 1(2), 63-76.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Can, E. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, E. (2020b). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 251-295.
- Can, E. (2020c). “Doç. Dr. Can: Eğitim Bilim Kurulu oluşturulsun”.
<https://www.dha.com.tr/egitim/doc-dr-can-egitim-bilim-kurulu-olusturulsun/haber-1769757>, adresinden erişilmiştir.
- CNN TÜRK. (2020). *Zoom güvenlik açıkları için yeni bir adım attı*.
<https://www.cnntrk.com/teknoloji/zoom-guvenlik-aciklari-icin-yeni-bir-adim-atti>, adresinden erişilmiştir.
- Coşkunserçe, O., & İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi–Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 260-276. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.12m

- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cuya, B., & Kayış, E. (2018). Öğrencilere göre EBA Portalı'nın kullanım düzeyi. *Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı*: Ankara.
- Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çakmak, Z., & Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284-295.
- Çalışkan, G., & Şahin İzmirli, Ö. (2020). Yenilik-karar sürecinde öğretmenlerin kullandıkları iletişim kanalları. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 367-394.
- Çiftçi, B., & Aydın, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 111-130.
- Çorbacı, S., & Bostancı A. B. (2013). Okullarda öğretmenlere yönelik performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 231-247
- Demir, D., Özdiñ, F., & Ünal, E. (2018). EBA portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 407-422.
- Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Durmuşçelebi, M., & Temircan, S. (2017). Eğitim Bilişim Ağı'ndaki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652.
- EBA. (2020a). <https://eba.gov.tr/#/anasayfa>, adresinden erişilmiştir.
- EBA. (2020b). *EBA ücretsiz internet kampanyası*. <http://www.eba.gov.tr/3gb>, adresinden erişilmiştir.
- Eğitim-Sen. (2020). *Salgın günlerinde uzaktan eğitim çalıştayı sonuç raporu*, <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2020/09/sonu%C3%A7-raporu.pdf> adresinden, erişilmiştir.
- Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.


- Fidan, N. K., Erbas, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin EBA'dan yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- Gezer, M., & Durdu, L. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili tezlerin sistematik analizi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 393-408.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Research methods in applied settings an integrated approach to design and analysis*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., & Koç Deniz, H. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ders web sitesine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 431-446.
- Gürdamar, T. N., Şehirli, A. Ş., & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA'da yer alan Türkçe dersi okuma becerisi ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 168-186.
- Gürfidan, H., & Koç, M. (2016). Eğitim Bilişim Ağı EBA kullanımının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *X. International Computer and Instructional Technologies Symposium*'da sunulan bildiri. ss.818-828. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi: Rize.
- Hürriyet. (2020a). *EBA çöktü mü? Neden açılmıyor?* <https://www.hurriyet.com.tr/galeri-eba-coktu-mu-neden-acilmiyor-eba-cok-kalabalik-hatasi-41617534/4>, adresinden erişilmiştir.
- Hürriyet. (2020b). *Zoom uygulamasının kullanılmasına yasak geldi*. <https://www.hurriyet.com.tr/teknoloji/zoom-uygulamasinin-kullanimina-yasak-geldi-41487255>, adresinden erişilmiştir.
- İskender, H. (2016). Eğitim Bilişim Ağı'nda bulunan 7. sınıf Türkçe dersi videolarının ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programıyla uyumu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1042-1068.
- İşbulan, O., Arslan, E., Karagöl, E. A., & Selvi, G. (2020). Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) yer alan çoklu ortam uygulamalarının çoklu ortam öğrenme ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 182-196.
- Kapıdere, M., & Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.


- Karaçorlu, A. T., & Atıcı, B. (2019). EBA platformundaki kavram haritaları ve infografiklerin kullanımına dair öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, Özel Sayı, 83-105.
- Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(84), 39-65.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., & Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Kolburan Geçer, A., Deveci Topal, A., & Solmaz, İ. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağını kullanmaya yönelik yeterliklerinin incelenmesi: Kocaeli İli örneği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 63-86, doi: 10.23863/kalem.2017.84.
- Konca, A. S., & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545.
- Kuyubaşoğlu, M., & Kılıç, F. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) kullanım düzeylerinin incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 32-52.
- Mc Millan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Pearson.
- MEB. (2006). *On yedinci Millî Eğitim Şûrası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf, adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018a). *Öğrencilere göre EBA portalı'nın kullanım düzeyi*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06102811_EsraBilhan.pdf, adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018b). *2023 eğitim vizyonu*. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2020). *Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk YEĞİTEK'te EBA kontrol merkezini ziyaret etti*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakani-ziya-selcuk-yegitekte-eba-kontrol-merkezini-ziyaret-etti/icerik/3036> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. London, UK: Sage.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- OECD. (2018). *A frame work to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-

- t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020 adresinden erişilmiştir.
- ÖRAV. (2020). *Pandemi döneminde gündelik pratikler, algı ve eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*. Öğretmen Akademisi Vakfı: İstanbul.
https://www.orav.org.tr/i/assets/pdf/degerlendirme-raporlari/PandemDonemindeGundelikPratikler_Algi_Egitim_%C4%B0htiyaclar%C4%B1_Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu_.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Pala, F. K., Arslan, H., & Özdiç, F. (2017). Eğitim bilişim ağı web sitesinin otantik görevler ve göz izleme ile kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24-38.
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 Pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Saklan, H. (2017). *Bazı fen bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Tokat.
- Tanrıkulu, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Anadili Eğitimi Dergisi*. 5,3, 395-416.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEGV. (2020). *Covid 19 Dönemi TEGV çocukları uzaktan eğitim durum değerlendirme raporu*.<https://tegv.org/dosyalar/covid-19-donemi-uzaktan-egitim-durum-degerlendirme-raporu.pdf>, adresinden erişilmiştir.
- Tonbuloğlu, B. (2021). *Türkiye'de acil durum uzaktan öğretim ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi*, (Politika Notu: 2021/26). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- Türk Kızılayı. (2020). *Türk Kızılayı: COVID-19 sürecinde geçici ve uluslararası koruma altındaki çocukların uzaktan eğitime erişim durumu analizi*
<https://data2.unhcr.org/en/documents/details/76963>, adresinden erişilmiştir.
- Türker, A., & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- Tüysüz, C., & Çümen, V. (2016). Eba ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 278-296.

- Ulaş A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- UN News. (2020). *Startling disparities in digital learning emerge as Covid-19 spreads: Un education agency*. <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>, adresinden erişilmiştir.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF. (2020). *Keeping the world's children learning through COVID-19*. <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-Covid-19>, adresinden erişilmiştir.
- Varişoğlu, B. (2019). Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(6), 3511-3521.
- WHO. (2020). *Corona virüs disease (COVID-19) pandemic*. <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov>, adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Akar-Vural, R. (2020). *COVID-19 Pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri*. Türk Tabipleri Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf, adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz E., Güner B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- Yurtbakan, E. & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>.

ORCID

Ertuğ CAN  <https://orcid.org/0000-0002-0885-9042>

Caner OZAN  <https://orcid.org/0000-0003-4791-0119>

SUMMARY

Introduction

The purpose of this study is to examine the reflections of the Covid-19 global outbreak on the Education Information Network (EIN) according to the parents and teachers' opinions. For this purpose, the problem sentence of the research is, "What are the reflections of the Covid-19 global outbreak on EIN?" determined as and answers to the following questions were sought:

1. How are the reflections of the Covid-19 global outbreak on EIN training activities?
2. What are the reflections of the Covid-19 global outbreak on EIN use?
3. What are the problems encountered in using EIN during the Covid-19 global outbreak process?
4. What can be done to improve EIN?

Methodology

The research is designed in the phenomenology pattern and case study model within the scope of qualitative research. In qualitative research, data collection techniques such as observation, interview and document analysis are used, and a process is followed to present perceptions and events in a realistic and holistic manner in the natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2005). As Creswell (2015) stated, the holistic and meaningful characteristics of real life events are revealed in the case study. Thus, researchers closely examine the characteristics of a particular situation and make comprehensive evaluations based on the data they obtain. According to Mc Millan (2004), in-depth analysis of one or more events, individuals or limited systems is made in the case study. In this study, the use of EIN within the scope of distance education applications in the covid-19 global outbreak process was considered as a case and was examined extensively according to the opinions of the participants. The research was also conducted in phenomenological design. Thus, as stated by Yıldırım and Şimşek (2005), with the phenomenology pattern, the experiences and perceptions of individuals about EIN, which is a subject they actually know but do not have a deep understanding of, have been tried to be determined.

The study group of the research consists of 32 teachers working in Bağcılar and Basakşehir districts of Istanbul in 2020 and 81 parents of students in these districts. Ethics Committee Approval was obtained for the research and it was conducted on a voluntary basis. The data of the research were obtained in writing in electronic form with the help of a form consisting of 7 open-ended questions prepared for teachers and 5 open-ended questions prepared for parents. Before the research data were collected, a pilot application was carried out and expert opinion was obtained. The data of the research were evaluated by dividing them into themes and codes with the help of content analysis. Within the scope of the research, teachers' opinions were analyzed based on 7 themes and 61 codes. Parent opinions were analyzed based on 5 themes and 25 codes.

Findings

Teachers participating in the study stated that EIN provides significant advantages in continuing education uninterrupted during the global outbreak process and the use of EIN has increased. However, in EIN, it was stated that the content of the activities was insufficient, that the students could not participate in live lessons at a sufficient level, there was a problem with internet access, and there was not enough equipment. According to the teachers, although the distance education practices of the Ministry of National Education are successful, they are not sufficient. Teachers state that there is not enough information about the performance scoring system in EIN, the performance scoring system creates competition among teachers and it is not a healthy practice. Teachers generally use smart phones to access EIN. It is recommended to facilitate access to EIN and to enrich course contents.

Parents, on the other hand, stated that the need for EIN increased due to the global outbreak, but there were problems in access, the course contents were insufficient, the lesson times were not appropriate and the live lessons were not sufficient. In addition, it was stated that the students were not motivated for the lessons offered in distance education, the home environment was not suitable for distance education, and the students had socialization and adaptation problems. In particular, it was stated that EIN was not sufficient for pre-school education and first grade students. According to parents' opinions, education should be conducted face to face, students should receive education according to a certain discipline, plan and order, and technological problems should be eliminated. Equality of opportunity in access to distance education opportunities should be ensured, access to the internet should be increased, not only course presentations but also activity-oriented practices should be carried out with different tools and methods other than TV.

Discussion

In order to make EIN more effective, providing unlimited access to students, enriching the course contents, strengthening the infrastructure of the system, providing free internet, providing live lessons for all levels, training teachers about EIN, redesigning EIN, increasing interaction and material support may be useful. When the research results are evaluated as a whole, as Can (2020a) noted, open and distance education system should be strengthened in terms of infrastructure, access, security, content, design, implementation, quality, legislation and pedagogically in Turkey.

EK-1 Etik Kurulu Onayları

**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu**

Sayı : 35523585-199-E.17403
Konu : Etik Kurul Kararı/ Doç.Dr.Ertuğ CAN-II

20/11/2020

Sayın Doç. Dr. Ertuğ CAN

Üniversitemiz Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı' nın 30/10/2020 tarihli ve 88720503-605.99-E.16172 sayılı yazısı gereği; Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Doç. Dr. Ertuğ CAN' ın Kurulumuza göndermiş olduğu "Kovid-19 Pandemi Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Etkinliği" başlıklı çalışması Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemeden sonra; Kurulumuzca anketin etik açıdan bir sakınca içermediğine oy birliğiyle karar verilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Meryem ÇAMUR
Kurul Başkanı

Adres: Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Kayalı Yerleşkesi
Telefon: 0 2882129670 Faks: 0 288 2129679
e-posta: Elektronik Ağ: <http://www.klu.edu.tr/>

Merve KULAKLIOĞLU
Dahili:

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebysorgu.klu.edu.tr> adresinden 0K07-76GU-83II kodu ile yapılabilir.



**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu**

Sayı : 35523585-199-E.17363
Konu : Etik Kurul Kararı/ Doç.Dr.Ertuğ CAN-III

19/11/2020

Sayın Doç. Dr. Ertuğ CAN

Üniversitemiz Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı' nın 30/10/2020 tarihli ve 88720503-605.99-E.16172 sayılı yazısı gereği; Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Doç. Dr. Ertuğ CAN' ın Kurulumuza göndermiş olduğu "Kovid-19 Pandemi Sürecinde Veli Görüşlerine Göre Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Etkinliği" başlıklı çalışması Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemeden sonra; Kurulumuzca anketin etik açıdan bir sakınca içermediğine oy birliğiyle karar verilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Meryem ÇAMUR
Kurul Başkanı

Adres: Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Kayalı Yerleşkesi
Telefon: 0 2882129670 Faks: 0 288 2129679
e-posta: Elektronik Ağ: <http://www.klu.edu.tr/>

Merve KULAKLIOĞLU
Dahili:

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebysorgu.klu.edu.tr> adresinden 0K07-73ZI-8GAH kodu ile yapılabilir.

Çizgi Filmlerin Arapça Öğretiminde Materyal Olarak Kullanılması*

The Use of Cartoon Films as Material in Arabic Language Teaching

Zeliha ÇİLEK¹

¹Bartın Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Mütercim-Tercümanlık (Arapça) Anabilim Dalı. zelihacilek@bartin.edu.tr.

Makalenin Geliş Tarihi: 18.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 09.07.2021

ÖZ

Günümüzde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi gelişen çağa ayak uydurmada ve toplumlararası iletişimde önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf ortamında uygun bir öğretim materyalinin seçilmesi dil becerilerinin kazandırılmasına büyük katkı sağlar. Görsel-İşitsel araçlar kapsamına giren çizgi filmler, eğlence ürünü olmasının yanı sıra öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmesi, ilgi ve dikkat çekici olması, kavramları somutlaştırması ve böylece öğrenmede kolaylık sağlaması açısından elverişli bir öğretim materyalidir. Bu araştırmada yaygın olarak izlenen beş adet fasih Arapça çizgi film incelenerek içerik (konu), telaffuz, sözcük varlığı, toplum kültürünü yansıtmaya yönleriyle değerlendirilmiştir. Bu araçların Arapça öğretiminde kullanımı bir sistem çerçevesinde ele alınmıştır. Bu izlenen çizgi filmlerden yola çıkarak ne tür çizgi filmlerin hangi seviyede daha etkin ve yararlı olacağı ortaya konulmaya çalışılmış olup yabancı dil olarak Arapça öğretiminde öğretim materyali olarak çizgi filmlerin kullanımının önemi ve en verimli şekilde nasıl kullanılabileceği açıklanmıştır. Bu çalışmanın gelecek araştırmalara katkı sağlayacağı ve ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim materyali, Görsel-İşitsel araçlar, Çizgi film, Arapça öğretimi.

ABSTRACT

Today, foreign language learning and teaching plays an important role in keeping up with the developing era and in inter-communal communication. Choosing an appropriate teaching material in the classroom makes a great contribution to gaining language skills. Cartoons, which are included in the scope of audio-visual tools, are not only entertainment products, but also a convenient teaching material for students to appeal to more than one sense organ, to be interesting and attractive, to concretize concepts and thus to facilitate learning. In this study, five

* **Alıntılama:** Çilek, Z. (2021). Çizgi filmlerin Arapça öğretiminde materyal olarak kullanılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1597-1619.

fasih Arabic cartoons, which are widely watched, were examined and evaluated in terms of content (subject), pronunciation, vocabulary, and reflection of social culture, and the use of these tools in Arabic teaching was discussed in a system. Based on these watched cartoons, it was tried to reveal what kind of cartoons would be more effective and useful at what level, and the importance of the use of cartoons as a teaching material in teaching Arabic as a foreign language and how to use them in the most efficient way was explained. It is thought that this study will contribute and shed light on future research.

Keywords: Instructional material, Audiovisual tools, Cartoon, Arabic teaching.

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada gelişmelere ayak uydurmak, diğer ülkelerle ilişkileri sıkı tutmak ve sağlamlaştırmak için tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil öğretiminin yeri büyük önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretiminin verimli ve etkin bir şekilde gerçekleşmesinde seçilmiş olan uygun ve etkili bir öğretim materyali şüphesiz büyük katkı sağlayacak olup öğrenmeyi kolaylaştırarak kalıcı hâle getirecektir.

Öğretim materyalleri arasından görsel-ışitsel araçların yabancı dil öğretiminde kullanılmasının olumlu etkiler sağladığı kaçınılmaz bir gerçektir. Demirel (2019), yabancı dil öğretimine ilişkin temel ilkelere bahsederken bu ilkeler arasına öğretimin daha etkili olmasını sağlayan, öğrenci ilgisini derse çeken görsel-ışitsel araçların kullanımını da dâhil etmiştir. Görsel-ışitsel araçlar her yaşta öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır ve yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu araçlar birden çok duyu organına hitap eder ve öğrenciler için ilgi ve dikkat çekicidir. Böylece öğrenmeyi kolaylaştırır (Od, 2013: 503).

Görsel-ışitsel araçlar kapsamına giren çizgi filmler, eğlence aracı olmasının yanı sıra artık tüm dünyada sınıf ortamında eğitim materyali olarak da kullanılmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde çizgi filmler, dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinin, yapılacak etkinlikler ışığında yazma becerilerinin geliştirilmesine fayda sağlayacak olan materyallerdir. Kolay ulaşılabilir ve ucuz olması da bu materyali cazip hâle getirmektedir.

Çizgi filmler, anlaşılması zor olan kavramları basitleştirerek somutlaştırır ve sunulan görsellikle birlikte kolay anlama imkânı sunar. Ayrıca hızlı ve kalıcı öğrenmeye kapı

aralayarak öğrencilerin hedef dilde bilmediği sözcükleri kavramalarına kolaylık sağlar (Yağlı, 2018: 706). Gerçek hayattaki konuşma ve durumları sınıfa taşınması, kültür aktarımına katkı sağlaması gibi özellikleriyle de yabancı dil öğretiminde kullanılması, dikkat ve özen gösterilmesi gereken bir materyal olarak düşünülmelidir.

Özellikle yabancı yapım olan çizgi filmlerle öğrenci, hedef dilin kültürüne tanıklık eder, duyduğu ve gördüğü arasında bağlantı kurarak sözcük ve ifadelerin doğru bağlamda kullanılmasını öğrenir, dile özgü fonetik ayrımları yapar ve buna eşlik eden beden diliyle birlikte tekrarlarla, oyunlarla eğlenerek öğrenir (Köprülü, 2016: 97). Ayrıca çizgi filmlerde kavram ve kelimelerin belli sıklıkla tekrarlanması, o kelimelerin öğrencinin söz varlığına yerleşmesini sağlar. Öğrencilerin anlamlandırmakta zorlandığı deyim, atasözü gibi öğelerin öğrenimini kolaylaştırır (Bursalı ve Ünal, 2015: 63).

Çizgi filmler, dersleri daha çekici ve aynı zamanda basit hâle getirmenin yanında geleneksel yöntemlerle öğrencilere kazandırılması mümkün olmayan bazı nitelikleri aktaran araçlardır. Ayrıca insanlar bir kursa gitmeden de informal olarak izlenen televizyon kanalları, filmler ve çizgi filmler gibi görsel-işitsel araçlar aracılığıyla yabancı dili basit cümlelerle iletişim kurabilecek kadar öğrenebilirler.

Kirch ve Speck-Hamdan (2007), Aytan ve Tunçel (2016)'in yaptığı deneysel araştırmalar da çizgi filmin yabancı dil öğretimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Çizgi filmlerin dikkat ve ilgi çekici olması, birden çok duyuya hitap etmesi, kolay ulaşılabilir olması, kavram ve kelimeleri somutlaştırarak görsellikle birlikte öğrenmeyi kolaylaştırması, hedef dilin kültürünü aktarmasının yanı sıra o dilin fonetik sisteminin kavranmasına yardımcı olması gibi birçok özelliğiyle yabancı dil öğretiminde bir öğretim materyali olarak kullanılmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Görsel-işitsel materyal kullanımı, yabancı dil öğretimine sağladığı katkıların yanı sıra yabancı dil öğretiminin ilkelerinden biri olmasıyla da önemini ortaya koymaktadır. Yapılan deneysel çalışmalar, görsel-işitsel araçlar arasında yer alan çizgi filmlerin, sınıf ortamında kullanılmasıyla öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrencilerin dil becerilerinin

gelişimini olumlu etkilediğini göstermiştir. Bu araştırma yabancı dil olarak Arapça öğretiminde çizgi film kullanımının önemini ve etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğini ele almakta olup daha sonra bu alanda yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Arapça öğretiminde çizgi film kullanımının önemini vurgulayarak incelenen çizgi filmler ışığında ne tür çizgi filmlerin hangi seviyeye uygun olduğunu tespit etmeye çalışmak ve çizgi filmlerin sınıf ortamında en etkili ve verimli şekilde nasıl kullanılabileceğini açıklamaktır.

Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma Youtube kanalında çok izlenen fasih Arapça dilinde beş adet çizgi film ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca izlenen çizgi filmler içerik (konu), telaffuz, sözcük varlığı, toplum kültürünü yansıtan yönleriyle incelenerek bu ölçütlere göre sınırlandırılarak değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Nitel özellikteki bu çalışmada tarama yöntemi ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014: 77). Araştırmanın tarama yöntemi aşamasında fasih Arapça ile seslendirilmiş olan çizgi filmler taranarak içerik ve konuları açısından birbiriyle farklılık gösteren ve en çok izlenen beş adet çizgi film belirlenmiştir. Doküman incelenmesi aşamasında ise seçilen bu çizgi filmler araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre ele alınmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olduğunu, bu çalışmanın “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını, “intihal içermediğini”

beyan ederim. Ayrıca bu çalışmanın tarama yöntemi ile doküman incelemesine dayalı bir araştırma olmasından dolayı etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

BULGULAR

Bu bölümde *واحة الطفل* ve *سراج*, *أبطال المدينة*, *قصص الآيات في القرآن*, *ملابس الإمبراطور الجديدة* *واحة الطفل والأسرة* olmak üzere belirlenen beş adet çizgi film içerik (konu), telaffuz, sözcük varlığı, toplum kültürünü yansıtırma ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. *واحة الطفل والأسرة* kanalından aynı kategoride değerlendirmek üzere üç adet çizgi film incelenmiştir.

İçerik (Konu) Açısından Değerlendirme

Tablo 1. Arapça Çizgi Filmlerin Konu Analizi

Sayı	Çizgi Filmler	Konu
1.	سراج	Eğitici ve Fabl
2.	أبطال المدينة	Günlük Yaşam
3.	قصص الآيات في القرآن	Dini ve Tarihi
4.	ملابس الإمبراطور الجديدة	Fantastik
5.	واحة الطفل والأسرة	Eğitici ve Dini

İncelenen çizgi filmlerden *سراج* adlı çizgi film, Arapçanın önemini ve sevgisini aşlamak için yapılmış olan eğitici ve eğlenceli üç boyutlu bir animasyondur. Çizgi filmde hem insanlar hem de konuşan hayvan karakterler bulunmaktadır. *أبطال المدينة* adlı çizgi film ise çocukların eğlenceli vakit geçirmesi amacıyla yapılmış olan macera türünde bir çizgi filmidir. Ele alınan konular günlük yaşamı ve günlük konuşmaları kapsamaktadır. *قصص الآيات في القرآن* çizgi filmi Hz. Muhammed'in zamanında meydana gelen ilginç hikâyeleri ve Kuran-ı Kerim'in iniş sebeplerini konu edinmektedir. Çizgi filmde iki çocuk karakter vardır ve kadı olan dedeleri bu hikâyeleri anlatmaktadır. Bu hikâyelerin dışında da bir yaşam ortamı mevcut olup bu ortam, günümüz çağında değil padişah zamanında ve bir sarayda geçmektedir. Bu yüzden çizgi filmin konusunu kadı dedenin anlattığı hikâyelerle dini yönü ve bunun dışındaki olaylar daha eski çağa dayandığı için tarihi yönü oluşturmaktadır. *ملابس الإمبراطور الجديدة* çizgi filmi, Arabian Fairy Tales tarafından yapılan dünyaca ünlü masalları *قصص قبل النوم* (uyku öncesi hikâyeler) adı altında ele aldığı fantastik çizgi filmlerden biridir. *واحة الطفل والأسرة* ise bir

Youtube kanalı olup içerisindeki çizgi filmler hem peygamberin hayatı gibi dini konuları hem de eğitici konuları içermektedir.

Telaffuz Açısından Değerlendirme

Bir dili doğru kullanabilmek ve düşünceleri etkili aktarabilmek için sözcüklerin doğru telaffuz edilmesi gerekmektedir. Yanlış söyleyişler zamanında müdahale edilmez ve düzeltilmezse kalıcı hâle gelebilir. Arapçada bazı seslerin Türkçede bulunmamasından dolayı Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler, bu seslerin telaffuzunda ve bu sesleri duyduklarında ayırt etmede zorluk yaşayabilmektedir. Bu yüzden öğretim materyali olarak bir çizgi film seçerken çizgi filmde yer alan karakterlerin sözcükleri doğru telaffuz etmesine, vurgu ve tonlamaların yerinde olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Ayrıca, Aycan (2012)'ın da söylediği gibi kelimelerin telaffuzu sırasında seslerin gerekli sürede çıkarılması, sesin şiddetinin duruma göre azaltılıp çoğaltılması ve dil, dudak, çene gibi konuşma organlarının hareketi anlaşılabilirliği etkilemektedir.

سراج adlı çizgi filmde telaffuz anlaşılır ve doğru, vurgu ve tonlamalar yerinde yapılmaktadır. Bu çizgi filmin içeriğinin Arapçanın önemi ve sevgisi olmasından dolayı ve hatta her bölümde bir harfin işlenerek o harfin telaffuzunun ve varsa özelliğinin de öğretilmeye çalışılması çizgi filmin telaffuzunun kolay ve anlaşılır olduğunu ortaya koymaktadır.

أبطال المدينة adlı çizgi filmde telaffuz biraz daha zorlaşmakta, kelimeler ve bazı dil sesleri ayırt edilememektedir. Bunu etkileyen faktörler arasında çizgi filmde yer alan bazı karakterlerin ses tonu ve konuşma hızı yer almaktadır. Konuşma hızı ve ses tonu telaffuzu, böylece söylenilenin anlaşılabilirliğini etkilemektedir. Örneğin çizgi filmdeki bir karakterin ses tonu, ع، ح gibi boğaz harflerinin ve ث، ذ gibi peltek harflerinin yer aldığı kelimelerin anlaşılabilirliğini etkilemektedir. Ayrıca bu çizgi filmin içeriğinin macera türünde olması ve amacının eğlenceli vakit geçirme olması yani dili ve özelliklerini öğretmek gibi eğitici bir amaç içermemesi telaffuza ayrı bir önem verilmediğini göstermekte ve bunun da anlaşılabilirliği etkilediği görülmektedir.

قصاص الأيات في القرآن adlı çizgi filmde ise سراج adlı çizgi filmde olduğu gibi anlaşılır ve doğrudur, vurgu ve tonlamalar yerindedir. Fakat konuşma ve diyaloglar biraz hızlı olduğu için başlangıç seviyesinde olan öğrencilere her kelimeyi ve telaffuzunu anlaması zor gelebilir.

أبطال المدينة adlı fantastik türdeki çizgi filmin telaffuzu net fakat ملابس الإمبراطور الجديدة çizgi filminde olduğu gibi karakterlerin ses tonu ve konuşma hızı gibi faktörlerden dolayı anlaşılması zordur. Başlangıç seviyesindeki öğrenciler dil seslerini ayırt etme, kelimeleri doğru bir şekilde anlamada zorluk çekebilir.

واحة الطفل والأسرة kanalındaki çizgi filmlerin eğitim amaçlı olması göz önünde bulundurulduğunda telaffuzun daha kolay ve anlaşılır, sözcüklerin ve dil seslerinin ise ayırt edilebilir olduğu görülmektedir. Karakterlerin ses tonu kelimelerin telaffuzunu anlaşılır kılmaktadır ve konuşmalar çok hızlı değildir. Bu gibi etkenler telaffuzu daha iyi anlamayı etkilemektedir.

Sözcük Varlığı Açısından Değerlendirme

Başarılı bir dil eğitimi için öğrencilere iyi bir söz varlığı kazandırmak gerekir. Dili dil yapan içerisinde bulunan kelime ve kavramlardır. Aksan (2004), bir dildeki söz varlığı için sadece seslerin bir araya gelerek oluşturduğu kodlar olmadığını aynı zamanda o dilin konuşan toplumu ve kültürünü yansıtan öğeler olduğunu söylemektedir. Yabancı dil öğretiminde söz varlığını geliştirmede çizgi filmler materyal olarak kullanılabilir.

Tablo 2. سراج Çizgi Filmindeki Sözcük Çeşitleri ve Sözcük Çeşitlerinin Sınıflandırılması

Sözcük Çeşitleri	
Özel İsim	دوحة، أسامة، راشد، نورة
Kelime	أسد، أرنب، لون (ج) ألوان، صديق، صورة، غابة، جولة، رأس، همزة، أمير، حلقة، إناء، سماء، قصة، مغامرة، أناس، فواكه، لحم، مكتبة، أطفال، فكرة
Sıfat	جميل، صغير، شقي، جديد، لذيذ، كبير، كثير، بعيد، رائع، أحمر، أصفر، أزرق، أخضر، أبيض، أسود
Fiil	كتب، نطق، سمع، ذهب، رأى، تجول، ملأ، اختفى، وجد، عرف، جمع، طار، زار، رسم، شبيه، تذكر، نسي، أتى، جاء، ظن، ترك، بدأ، سأل، اتبع، أحب، ركض، أكل
Harf-i cerli fiiller	بحث عن، قام ب، تعرّف على، عزّف ب، دلّ على، احتاج إلى
Edat ve Bağlaçlar	حين، عندما، ولكن، أيضا، كلما، قبل أن، بالنسبة ل، حتى لو كان، لأن، لا بدّ أن، وإلا
Soru Edatları	أ، هل، أين، من، كيف، لماذا، ماذا
Terimler	فضاء، رائد الفضاء، المكوك الفضائي، كوكب، حروف أبجدية
Kalip Sözler	كان يا ما كان، أهلا وسهلا ب، بعد ذلك، بعد قليل، تقصّل، يا-أيها، يا له من هذا هو، بالطبع، كلاً، نعم، هكذا، هيا بنا، الله!، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، مرحبا بكم جميعا، كم أنا سعيد، كذلك، معذرة، يجب على أن، يشرف التعرف على، بالتحديد، أنا متأكد، عليك أن، حسنا، اتفقنا، شكرا لك - عفوا، أعتقد أن، أتمنى أن/أن، إلى اللقاء

Dûha (Dûha) ve Arap kültüründe yer alan şahıs isimleri kullanılmıştır. Kullanılan diğer kelimelere bakıldığında ise temel düzeyde ve daha çok somut kelimelere yer verilmiştir. Ayrıca çizgi filmde aslan (aslan) kelimesi geçerken görsel olarak o sırada aslan karakterinin gösterilmesi zihinde bu kelimenin kalıcılığını sağlamış olmaktadır. Kelimeleri niteleyen sıfatlar sınırlı sayıda ve başlangıç seviyesindeki öğrencilere öğretilen basit düzeydeki sıfatlardır. Özellikle çizgi filmin bu bölümünde renklerin öğretimine önem verilmiş olup her renge uygun bir görsele yer verilmiştir. Kullanılan fiillerde en çok tekrar edilenler: "كتب، نطق، سمع، وجد، تذكر، نسي، بدأ، أكل". Genelde sülasi mücerred fiiller kullanılmış ve harf-i cerli fiiller çok olmamakla birlikte basit düzeyde tutulmuştur. Fiil çekimleri "أنا، عليكما أن تملأ بثمانية وعشرين" Özellikle zamirlerine göre yapılmıştır. Özellikle "هل رأيتماها؟"، "فأنا وهمزة صديقان."، "حرفا. تكتبان وتنطقان وتسمعان." gibi tesniye (ikil) kullanımlara çok fazla yer verilmiş olup bu yapının öğretilmesinde materyal olarak kullanılabilir. Çizgi filmin bu bölümü uzayda geçtiği için uzay ile ilgili

terimlere yer verilmiştir. Cümle yapıları genelde "الكنّ الفضاء كبير", "إنني أرى حرف الهمزة في", "هل لديك أي صورة لها؟", "الفضاء يا أسامة." örneklerindeki gibi basit düzeyde olup bileşik yapılı cümlelere tabloda yer alan edat ve bağlaçlarla yer verilmiş fakat birbirine bağlanan her iki cümlede yine basit ve beş kelimeyi geçmeyen isim veya fiil cümlesinden oluşmaktadır. Kalıp sözler, söylendiği sırada oluşturulmayıp zihinde depolanan, gerekli duruma göre ekleme-çıkarma yapılan, belli durumlar ve belli yerlerde kullanılan kalıplaşmış ifadelerdir (Gökdayı, 2008). Çizgi filmde kullanılan kalıp sözlere baktığımızda gün içerisindeki ilişkilerde kullanılması adet olan temel yapılara yer verilmiştir.

Tablo 3. AOBM Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi (Avrupa Konseyi, 2009)

Temel Dil Kullanımı	A1 Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oldukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.
	A2 İlgili alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.

Bu açıklamalar ışığında ve سراج çizgi filminin sözcük varlığına genel olarak baktığımızda ayrıca Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni de göz önünde bulundurduğumuzda başlangıç düzeyindeki A1 ve A2 seviyesinde olan öğrencilere daha uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4. أبطال المدينة Çizgi Filmindeki Sözcük Çeşitleri ve Sözcük Çeşitlerinin Sınıflandırılması

Sözcük Çeşitleri	
Özel İsim	سعيد، ميثاء، شريف، خليل
Kelime	أصحاب، كيس النوم، جوّ، نسيم، تخييم، كتاب، خيمة، اشعال النار، سمك، طعام، رحلة، حاجة، طحين، علبه، عصير، عمل، مأذق، منظر، دفع، نمل، بذور، قرية، قطة، دخان، حريق، شجرة، مساعدة، ريش، ذئب، بومة، هريرات، يوم
Sıfat	كثير، جميل، جديد، مناسب، مفيد، لذيذ، ممتع، خطير، شجاع، محفوف ب، سريع، تافه، ممتاز، عليل، مُنعش، ظريف، شاق، غريب، حار، آمن، مشرقة
Fiil	أحضر، حمل، ذهب، قرأ، استجم، فضّل، شوى، فهم، سمع، أخذ، اختفى، أكل، احترم، اعترف، انطلق، كره، تمنّى، أنقذ، دغدغ، قرص، راقب، اعتنى، أزجج، نسي، تقدّم، خاف، تأخر، تسلق، بعث، أخرج، تشجّع، تمسك، افتخر، أطفأ، حيّر
Harf-i cerli fiiller	وصل إلى، تمكّن من، حصل على، امتلأ ب، أخذ إلى، احتاج إلى، اكتفى ب، فكر في، اشتاق إلى
Edat ve Bağlaçlar	ولكن، إنّ، كما، عندما، لأنّ، لو لم، إذا، كي، أيضاً
Soru Edatları	هل، أ، إلى أين، كيف، مَنْ، ما، أين
Terimler	بريد، طرود، خدمة الطوارئ، سيارة الإطفاء
Kalıp Sözcükler	صباح الخير، أهلاً، هذا اليوم، عليه أن، هذا صحيح، يجب أن، أرجو أن، يبدو أن، مرحباً، يا/يا أيها، أجل، لا تخف، وداعاً، حسناً، إلى اللقاء، منذ أيام عدة، هذا غريب جداً، مساء الخير، صباحكم سعيد، كلاً، لا داعي، بالتوفيق، يا سلام، شكراً جزيلاً، أراكم لاحقاً، توقّف، هذا رائع جداً، في الوقت المناسب، يا له من، لا مشكلة، النجدة!، ساعد لي، بلا شك، تُصبح على الخير

أبطال المدينة çizgi filminde kullanılan özel isimler Arap kültürüne ait kişi isimleridir. Kelimelere ve sıfatlara baktığımızda سراج çizgi filmine göre daha çeşitlidir, bölümün konusu مشاكل التخييم (kamp kurma problemleri) olduğu için bu konuya uygun kavramlar yer almaktadır. Fakat bunun yanında çizgi filmde sürekli değişen mekân ve karakterlerin her mekânda farklı bir konu ile ilgili konuşması kelime çeşitliliğini artıran etkendir. Kullanılan sıfatlar genel anlamda basit düzeydedir. Ancak bazı kelimelerin sıfatları "لديك عمل كثير تُنجزه."، "معي طرد يحمل اسمك."، "من أكل السمكة التي وضعها هنا؟" gibi fiil cümlesi veya "أفضل ما في التخييم هو إشعال النار لشوي السمك" gibi ism-i mevsul kullanılarak gelmiştir. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler için anlamak zor olabilir. Çizgi filmde sülasi mücerred fiillerin yanında çok fazla mezid fiil yer almaktadır ve görsel sırasında karakterlerin hareketleri ile anlaşılması zor olan soyut anlamdaki fiillerdir. Cümle yapıları basit isim ve fiil cümlelerinden oluşmakta olup bazı bağlaçlarla kurulmuş bileşik cümleler bulunmaktadır. Bazı cümleler "أفضل ما في التخييم هو إشعال النار لشوي السمك"

"كم أتمنى لو أنني كنت مثلهما." Ayrıca "ولو لإحضار بذور في الوقت المناسب لما تمكنت إتمام عملي اليوم." "فلو له لما تمكنت من أن آخذ أي شيء." "كم... لو أن، لو ل...". cümlelerinde geçen "كم... لو أن، لو ل...". gibi yapılar başlangıç seviyesindeki öğrenciler için anlaşılması zor yapılardır. Kullanılan kalıp sözler arasında günlük temel selamlaşma, vedalaşma gibi yapıların arasında yine başlangıç seviyesindeki öğrenciler için zor olan bazı yapılar da mevcuttur.

Tablo 5. AOBM Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi (Avrupa Konseyi, 2009)

Bağımsız Dil Kullanımı	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarımı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
-------------------------------	----	--

Bu açıklamalara göre ve *أبطال المدينة* çizgi filminin sözcük varlığına genel olarak baktığımızda başlangıç seviyesindeki öğrencileri zorlayacak olan yapılar içermesi, ayrıca Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin B1 seviyesindeki kazanımlara baktığımızda günlük basit konuşmalar yerine daha özele indirgenen konuları kapsamamasından dolayı orta düzeydeki B1 seviyesi öğrencileri için daha uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 6. القرآن في القرآن قصص الآيات في القرآن Çizgi Filmindeki Sözcük Çeşitleri ve Sözcük Çeşitlerinin Sınıflandırılması

Sözcük Çeşitleri	
Özel İsim	صفاء، سلمى، سيف الدين، حاطب
Kelime	حمامة، شجرة، أخ، تدبير، رماية، أب، رام، جدّ، قاض، قدم، رسالة، أسير، معلم، قمح، بهار، مخلوق، طبخ، طفلة، مواهب، ضوضاء، صوت، قصر، صميم، طهارة، شرق، غرب، ملوك، أمراء، أساليب، طلبات، طيور، حديث، جناح، ماء، ناحية، محكمة، اجتماع، شرطة، حيطه، أعضاء، جاسوس، مشكلة، حرافة الأمن، تحريات، عقاب، كلام، ثرثرة، مجرد، انصراف، نبرة، سر (ج) أسرار، أحقاد، بطل، مكافأة، قصة، عصر، سبب، مسلم، حماية، أسنان، غريبة، أهل، ظروف، شعار
Sıfat	ثابت، ماهر، غريب، قليل، معروف، مسكين، خطير، ضعيف، سزّي، عاجل، ساحر، صغير، مهم، فارغ، مشهور، مدهش، عجيب، شجاع، عظيم، بسيط، صادق، قاسي، صالح
Fiil	ترى، أذى، نظر، تحدّى، قصد، ألم، تدرب، شكى، أراد، حمل، فضّ، عرف، أخذ، عرض، قرأ، انتظر، أعطى، أعدّ، أحبّ، كره، ترك، ذهب، قدّد، أمر، اعتبر، طها، طلب، عاد، تكتّم، أنجز، تناول، طار، تذكّر، حاول، تحسّن، عاقب، أخطأ، استدعى، لحظ، نسي، تعلم، اطمأنّ، وصف، مرح، أبلغ، توخّل، غير، أكد، أخبر، ساعد، أعلن، روى، جرح، سمع، نصر، بارز
Harf-i cerli fiiller	صوّب على، أصاب ب، اقترب من، استغاث ب، قلل من، سمح ل، تدخل في، وصل إلى، انضمّ إلى، وثق ب، تحدث عن، شارك في، هجم على، نزع من، شعر ب، نصح ب، استعدّب
Edat ve Bağlaçlar	بل، ولكن، أيضا، إذا، بعد أن، عندما، وحتى، أما، إنما، قبل أن، كلما
Soru Edatları	هل، ماذا، ما، أين، إلى أيّ، من أين
Terimler	حمامة زاجلة، لغة أجنبية، دوانين الحكم، صاحب الشرطة، عدالة القاضي، الأرقام العربية، الأفرنجي، الساعة الرملية
Kalıp Sözcük	أرجو أن، الحمد لله، إذن، يا الله، لا يصح لنا أن، معك حقّ، يا حبيبتى، يا سيدي، هذا صحيح، والله، نعم، من قبل، بالطبع، ربما، في الحقيقة، أمرك، يا مولاي، في أقرب وقت، عفوا، حسنا، أحسنت، بارك الله فيك، يا له من، استغفر الله، خيرا إن شاء الله، يجب أن

Çizgi filmde özel isimler Arap kültürüne ait kişi isimleridir. Kelime çeşitliliği oldukça fazladır. Konusunun dini ve tarihi olması, çizgi filmde sürekli değişen mekân ve buna bağlı olarak konuşulan konunun değişmesi gibi etkenler kelime çeşitliliğini artırmaktadır. Örneğin bir kuş ve onun taşıdığı mektuptan bahsederken daha sonra mutfakta geçen olayda yemekle ilgili sözcükler yer almaktadır. Sıfatlar hem tablodaki gibi basit şekilde hem de "ما هذا الشيء الغريب الذي في قدم الحمامة؟" gibi ism-i mevsul ile kullanılmıştır. Cümle yapıları genellikle "أبي يريدني راميا ماهرا مثله." "وهو يتحدث العديد من اللغات. ويطهو بكل الأساليب المعروفة." "سأشكوك إلى جدي القاضي." örneklerindeki gibi kısa isim ve fiil cümlelerinden oluşmaktadır ve kalıp sözler

genellikle basit düzeyde tutulmuş. Fakat kullanılan kelimeler ve özellikle birçok fiilin mezid yapıda ve soyut anlamda olması gibi etkenlerden dolayı başlangıç seviyesindeki öğrencileri zorlayacak niteliktedir. Ayrıca رَبِّ ضَارَّة نَافِعَة (Her şerde bir hayır vardır.) ve أَعَارَ انْتِبَاهَا (dikkatini vermek) gibi deyimsel ifadelerin yer alması da yine başlangıç seviyesindeki öğrenciler için anlaşılması zordur. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin A1 ve A2 seviyesinde yer alan “somut ve günlük ifadeler, alışılmış basit durumlarda kendini ifade etme” kazanımlarıyla bu çizgi filmin bağdaşmadığını, açıklamaları ve sözcük dağarcığını göz önünde bulundurduğumuzda B1 seviyesindeki öğrencilere daha uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 7. ملابس الإمبراطور الجديدة Çizgi Filmindeki Sözcük Çeşitleri ve Sözcük Çeşitlerinin Sınıflandırılması

Sözcük Çeşitleri	
Özel İsim	
Kelime	إمبراطور، حاكم، ملابس، أموال، حكاية، طروز، عائلة، مملكة، شعب، جيش، ذوق، رؤوس، اختيار، حكماء، ناس، مُختال، ترزي، عالم، قميص، فرصة، جميع، أكفاء، طريقة، مستشار، أقشمة، خيط (ج) خيوط، نؤل، حقائب، وزير، رجل، أخبار، غرفة، مدينة، مازق، منصب، أحوال، رداء، إبرة، أشخاص، مرأة، وزن، حشود، طفل، شجاعة، حقيقة، خجل
Sıfat	سراء، جيد، جديد، أناني، مبذر، غبي، جميل، مبدع، رقي، شجاع، مميز، لائق، حريري، فاخر، عالي، كثير، ممتاز، مدهش، شديد، مُتقن، مرتكب، متحمس، جاذبي، خفيف، بريء
Fiil	عاش، كان، اعتاد، ارتدى، قال، غير، أنفق، قطع، فهم، حاك، تفاخر، استطاع، رأى، اشتهر، سمع، قرّر، صنع، استدعى، أعطى، أمر، أزعج، عمل، جهّز، خاف، مرّ، تفقّد، أطاع، ذهب، فكر، وضع، تجاهل، دخل، رَحَب، أظهر، عاد، صمّم، فرح، أرسل، شاهد، بدى، تحير، أخبر، امتلك، انتهى، حرّك، راقب، منح، انتشر، خلع، ساعد، ازداد، كذب، انفجر
Harf-i cerli fiiller	أعجب ب، وصل إلى، أتاح ل، غار من، تمكن من، أعد ل، احتفظ ب، تظاهر ب، تحدث عن، شعر ب
Edat ve Bağlaçlar	ولكن، كلما، حتى، أيضا، حتى، إذا، عندما، بينما، إلا، قبل أن، كأن، بعد أن، على العكس
Soru Edatları	أ، هل، من، أين، ما، ماذا، كيف، متى
Terimler	شبكة عنكبوت
Kalıp Sözcükler	في يوم من الأيام، كل يوم، كل ساعة، لا، نعم، يا له من، علينا أن، هذا صحيح، سرعان ما، يا مولاي، من قبل، ماذا عنك، بالطبع، بالتأكيد، في الحقيقة، بعد عدة يوم، أبدا، مرحبا، أجل، أشكرك، يا أيها، أرجوك أن، أليس كذلك، على الفور

Çizgi filminde kelimeler çeşitli fakat konu hep İmparator'un kıyafetleri etrafında döndüğü için çoğu kelime birçok kez tekrar edilmektedir. Sıfatlar basit şekilde yer almaktadır ve sadece "ستكون أكثر الملابس التي امتلكتها روعة يا مولاي." "تحدثنا"، "نحن من أفضل ترزية في العالم."، "لم يكن حاكما جيدا." "ألقى نظرة (göz atmak) ve انفجر من الضحك (gülmekten patladı) gibi

deyimsel ifade yer almaktadır. Bu özelliklere baktığımızda B1 seviyesi için uygun diyebiliriz, fakat kelimeler, sıfatlar ve cümle yapıları genel anlamda basit şekilde olmasından ve fiil haricinde soyut ifadeler çok fazla yer verilmemesi gibi sebeplerden dolayı A2 seviyesindeki öğrenciler için de kullanılabilir.

Tablo 8. Waḥa al-ṭifl wa-l-āṣira Kanalında Yer Alan Çizgi Filmindeki Sözcük Çeşitleri ve Sözcük Çeşitlerinin Sınıflandırılması

Sözcük Çeşitleri	
Özel İsim	العرب، الإسلام، محمد، شبه الجزيرة العربية، اليمن، هود، صالح، إسماعيل، أبرهة الحبشي، الكعبة
Kelime	عنوان، درس، حال، زمان، منطقة، حياة، زراعة، تخزين، استخدام، غلام، محصول، سكان، نافذة، طبقات، ملوك، حكماء، أمراء، تجار، خدم، عبد، دينار، عمل، أنبياء، معلومات، مدرسة، قسارة، خريطة، نمل، مجموعة، بيوت، أماكن، أرض، شبكة، مال، بضائع، ثمن، تنظيف، جرّة، ذهب، أمانة، قاض
Sıfat	جيد، قديم، كثير، عظيم، أحرار، أغنياء، قوي، شاق، ماهر، شيق، قصير، خطير، صعب، أمن، سريع، واسع، بعيد، كبير، جديد، طيب، عادل
Fiil	كتب، انتبه، عاش، تكلم، كان، نفع، عرف، اشتهر، استعدّ، كبر، حكم، ملك، ابتغى، تحمّل، دفع، قبل، جاء، رفض، ظلّ، دخل، كمل، جرس، انتهى، حكى، تأخر، ذهب، أرى، سلك، وصل، نظر، بنى، ربح، أراد، ذكر، يستر، اشترى، سكن، وضع، عرف، باع، أصبح، انتظر، حفر، انتظر، أخذ، نسي، تصدق
Harf-i cerli fiiller	اختلف عن، انقسم إلى، تحوّل إلى، ابتعد عن، تكوّن من، بحث عن، أعجب ب، أعاد إلى
Edat ve Bağlaçlar	بخاصة، كي، حيث، لكن، حتى، إذا، أيضاً، لو، إن، قبل أن، بينما، بل
Soru Edatları	كم، أين، لماذا، هل، كيف
Terimler	الحياة السياسية، مياه الأمطار، وقت الحصاد، حياة القبيلة، طبقة السادة، طبقة العبيد، رعي الغنم، عناية بالإنسان، التوحيد، النصرانية، اليهودية، جبل البركان
Kalıp Sözcükler	بسرعة، نعم، أيها، أمرك يا سيدي، سمعاً وطاعة، كلاً، حسناً، بمرور الزمان، فيما بعد، إن شاء الله، بإذن الله، الحمد لله، يا أباي، يا بُني، بارك الله فيك، يا إله، لا، أبداً، إذن، جزاك الله خيراً، حقا، هيا بنا

Waḥa al-ṭifl wa-l-āṣira kanalındaki çizgi filmlerde Arap kültürüne ve tarihine ait olan özel isimler yer almaktadır. Her bir çizgi filmde kullanılan kelimeler aynı konu etrafında dönmekte olup basit şekildedir. Sıfatlar genellikle kolaydır ve sadece "وهم الخدم الذين" "هذا هو الطريق الذي", "كنت أريد معرفة قصة أبرهة الحبشي الذي أراد هدم الكعبة." "يملككم الأغنياء." "بسرعة، نعم، أيها، أمرك يا سيدي، سمعاً وطاعة، كلاً، حسناً، بمرور الزمان، فيما بعد، إن شاء الله، بإذن الله، الحمد لله، يا أباي، يا بُني، بارك الله فيك، يا إله، لا، أبداً، إذن، جزاك الله خيراً، حقا، هيا بنا" örneklerindeki gibi basit isim ve fiil cümlelerinden oluşmaktadır, birkaç adet iç içe geçmiş şekilde bileşik cümle yapısı vardır. Fiiller genellikle sülasi mücerred şeklindedir. Çizgi

filmlerin bazı terimler içermesi, ألقى نظرة (göz atmak) şeklinde deyimsel ifade kullanılması ve birkaç cümle yapısının zor olması gibi etkenlerden dolayı A1 seviyesindeki öğrenciler için zor olabilir. Ancak kelimelerin, sıfatların, kalıp sözlerin ve cümle yapılarının birkaç kullanım dışında genel anlamda basit olması A2 seviyesindeki öğrenciler için daha uygun olabilir.

Toplum Kültürünü Yansıtma Açısından Değerlendirme

Yabancı dil öğretimi, aynı zamanda o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü de aktarmaktadır. Sonuç olarak ilgili dilin kültürüne ait olan sözcük ve kavramlarla iletişim kurulur (Zeytinkaya, 2018). Yabancı dil öğrenen bir birey o dilin kültürünü de öğrenir ve bu da kültürel birikimin artmasına sebep olur.

Kültürü yansıtan maddi ve manevi bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunların arasında dil, din, tarih, müzik, giyim tarzı gibi daha birçok unsur yer alır. Seçilen çizgi filmlerin arasından سراج adlı çizgi film, konusunun Arapçayı sevdirmesi da göz önünde bulundurularak Arap kültürünü aktaran unsurlar içermektedir. Özellikle sözcük varlığı açısından özel isimler arasında Katar'ın başkenti olan Doha ismi geçmektedir ve şahıs isimleri Arap kültüründe yer alan isimlerdir. Aksan (2004), kalıp sözleri toplumun kültürünü, inançlarını, insan ilişkilerini, gelenek ve göreneklerini yansıtan sözler olarak ifade etmektedir. Bu çizgi filmde kalıp sözler arasında bir karakterin sevinirken !الله diyerek sevinmesi ve birbirini selamlamada وبركاته الله ورحمة الله ifadesinin kullanılması, ayrıca aslan karakterinin tavşanlardan birini yemeyeceğine dair söz vererek sözünde durması o ülkenin hem din kültürü hem ahlak kültürü hem de dili öğrenen kişinin bir günlük konuşma diyalogunda bu dilde nasıl selamlaşıldığı ile ilgili fikir vermektedir. Bunun yanı sıra çizgi film karakterlerinden biri olan راشد (Râşid)'in üstündeki kıyafet, Arapların kültürel bir kıyafeti olan ثوب (sevb) olarak isimlendirilen uzun beyaz bir elbisedir ve giyim-kıyafet kültürünü yansıtmaktadır.

أبطال المدينة adlı çizgi filmde yine Arap kültürüne ait şahıs isimleri kullanılmıştır ve diğer bir kültür yansıtıcı unsur, karakterlerden birisinin Arap müziğinde çok sık kullanılan يا عين وفي يا عين يا ليل repliğiyle kendi kendine şarkı söylemesidir. Kullanılan kalıp

ifadeler selamlaşma, vedalaşma, teşekkür etme gibi kişilerin günlük ilişkilerini yansıtmaktadır.

القرآن قصص çizgi filminin içeriğinin tarihi ve dini olması sebebiyle, kullanılan قصة زاجلة (posta güvercini), قاض (kadı, hakim), ساعة رملية (kum saati) gibi terimlerle tarihi yönüne, kalıp sözler içerisinde kullanılan "الحمد لله، يا الله، والله، بارك الله فيك، استغفر الله، خير إن شاء الله" ifadelerle dini yönüne ışık tutmaktadır. Kuran'da yer alan ayetlerin anlatılmasıyla da din kültürü ve ahlakı aktarılmaktadır. Özel isimler Arap kültüründe kullanılan şahıs isimleridir.

واحة الطفل والأسرة kanalındaki çizgi filmlerin içeriğinin dini ve eğitici olması da göz önünde bulundurularak, özel isimlerin Arap kültüründe kullanılan şahıs isimleri olması ve الكعبة (Kâbe), العرب (Arab) gibi özel isimlerin de kullanılması, kalıp sözler arasında "إن شاء الله، بإذن الله، الحمد لله، بارك الله فيك، يا إله، جزاك الله خيرا" ifadelerinin bulunması bu dili konuşan toplumun kültürünü yansıtmaktadır. Ayrıca çizgi filmler arasında Hz. Muhammed'in hayatının işlenmesi, din kültürünü aktarmaktadır.

ملابس çizgi filminde ise yukarıdaki diğer çizgi filmlerin aksine Arap kültürünü yansıtmacı kültür unsurları bulunmamaktadır ve bunun sebebi konusunun dünya çapında ünlü olan fantastik masallardan birisi olmasıdır. Öğretim materyali olarak çizgi film seçerken eğer amaç sadece sözcük, kalıp ve yapıların öğretilmesi değil aynı zamanda o dilin kültürünü de aktarmak ise çizgi filmde kültür unsurlarının kullanıp kullanılmadığına dikkat etmek gerekir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenmek önemli bir hale geldi ve yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi için iyi bir eğitim süreci gereklidir. İyi bir eğitim süreci için seçilen materyaller büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada incelenen çizgi filmler sonucunda içerik (konu) açısından eğitici amaçlı olan سراج çizgi filmi ve واحة الطفل والأسرة kanalındaki çizgi filmlerin telaffuzunun daha iyi ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Amacın eğlenceli vakit geçirilmesi olan أبطال المدينة ve ملابس çizgi filmlerinde ise telaffuz ve seslerin ayırt ediciliği daha zordur. قصص

القرآن çizgi filminde telaffuz iyi fakat konuşmalar hızlı olduğu için başlangıç seviyesindeki öğrencilere zor gelebilir. Telaffuzun anlaşılabilirliğini etkileyen ses tonu, konuşma hızı, vurgu, tonlama, konuşma organlarından dil, dudak ve çenenin hareketi gibi faktörler bulunmaktadır. Bir çizgi filmi öğretim materyali olarak seçerken bu faktörlere dikkat etmek gerekir.

Sözcük varlığı açısından baktığımızda ise Arapçanın önemini konu edinen سراج çizgi filminde genel olarak sözcükler basit düzeydedir ve deyimsel ifadeler yer verilmemiştir. Eğitici amaçlı olan واحة الطفل والأسرة kanalında da kelimeler aynı konu üzerinde dönmektedir ve basittir, fakat deyimsel ifade yer almaktadır. Aynı şekilde قصص الأبطال في القرآن ve ملابس الإمبراطور çizgi filmlerinde de deyimsel ifadeler yer verilmiştir ve bu tür soyut ifadeler başlangıç düzeyindeki öğrenciler için zor yapılardır. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de A1 ve A2 seviyesindeki öğrenciler için alışılabilir, basit ifadeleri anlama kazanımı yer almaktadır. Günlük yaşamı konu edinen ve eğlence amaçlı olan أبطال المدينة çizgi filminde ve dini, tarihi içerikli olan قصص الأبطال في القرآن çizgi filminde sürekli bir mekân değişikliği sonucunda kullanılan kelimelerin çeşitliliği artırmıştır. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler için çok fazla kelime çeşitliliği olması yerine aynı konu ile ilgili kelimelerin çok kez tekrar edilmesi daha faydalı olacaktır. Ayrıca kullanılan fiillerin türü, örneğin mücerred veya mezid olması, soyut veya somut anlamda olması gibi etkenler de öğrencilerin seviyelerine göre göz önünde bulundurulmalıdır.

Çizgi filmin içeriğinin (konusunun) kullanılan kelime, kavram ve terimleri, hatta telaffuzunun daha anlaşılır olması gibi durumlarda da etkili olduğu görülmüştür. Örneğin içerik ve amaç eğitim ise sözcük varlığı daha basit ve temel tutulmuş, fakat amaç eğlence veya tarihi bir içerikse kelime ve kavramlar biraz daha zorlaşmaktadır.

Yabancı dil öğrenilirken o dilin konuşulduğu toplumun kültürü de öğrenilmektedir. İncelenen çizgi filmler arasında fantastik türde olan ملابس الإمبراطور الجديدة çizgi filmi hariç diğer çizgi filmlerde Arap kültürünü yansıtırıcı unsurlar kullanıldığı görülmüştür. Öğretim materyali olarak çizgi film seçerken o dilin kültürünün de aktarılması amaçlanıyorsa buna dikkat etmek gerekir.


Öğretim materyali olarak kullanılacak çizgi filmi, sınıf ortamında daha etkin ve yararlı hale getirebilmek için öncelikle sınıf ortamının çok kalabalık olmamasına ve öğrencilerin dinlediğini unutmaması için kısa olmasına dikkat etmek gerekir. Çilek (2017), öğretmenlerin dinlemenin önemli bir beceri olduğunu fark ederek etkinlikleri buna göre düzenlemesi gerektiğini ifade eder. Çizgi film izleme öncesinde öğrencilere çizgi film hakkında bazı bilgiler verilerek hazır bulunuşluk sağlanabilir. Çizgi film izleme anında ise öğrencilerden anlamını bilmediği kelimeleri yazmaları istenebilir veya öğretmen çizgi filmde vurgulamak istediği bir şey için o an çizgi filmi durdurarak öğrencilerin dikkatini o noktaya çekebilir. Çizgi film bittikten sonra ise öğrencilere konuyla ilgili sorular sorulabilir veya bu yazılı bir etkinlikle yapılabilir. Öğrencilerden çizgi filmi canlandırmaları veya evde tekrar izlemeleri istenerek çizgi filmi metne dönüştürmeleri istenebilir. Bu tür ve benzeri etkinlikler eşliğinde çizgi film etkin bir materyale dönüştürülebilir.

Arap ülkelerinde günlük konuşmalarda lehçe kullanılmakta, çocuklar ilkökul eğitimiyle birlikte Fasih Arapçayı öğrenmeye başlamaktadır ve buna katkıda bulunmak için çeşitli Fasih Arapçanın konuşulduğu çizgi filmler üretilmektedir. Nasıl ki bir çocuk önce dinleme sonra konuşma ve daha sonra yazma, okuma becerileri ile bir dili ediniyorsa yabancı dil öğretimi de bu becerilerin sırasının takibi ile gerçekleştirildiğinde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilir. Çocukların en çok vakit geçirmeyi sevdiği çizgi filmler, yabancı dil öğretiminde de kullanılarak dinleme becerisi, yapılacak etkinlikler ışığında konuşma, yazma ve okuma becerileri etkin bir şekilde kazandırılabilir, dilin kültürü aktarılabilir ve o dilin konuşulduğu gerçek ortam gösterilerek pratik sağlanabilir. Yapılan bu çalışmanın, Arapça öğretimi alanına katkı sağlayacağı ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Avrupa Konseyi (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme değerlendirme* (Çev: T.T.K.B. Komisyonu). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Aycan, K. (2012). Konuşma ve ses eğitimi arasında konuşmanın ezgisi açısından akrabalık ilişkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7, 299-306.
- Aytan, N., & Tunçel, H. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 235-246.
- Bursalı, H., & Ünal, F. (2015). Çizgi dizilerin 5. Ve 6. Sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 60-74.
- Çilek, E. (2017). Arapça öğretiminde bilişsel stratejilerin kullanılmasının dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (10), 465-479.
- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, (44), 89-110.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kirch, M., & Speck-Hamdan, A. (2007). One, two, three mit Dora, Elefant & Co. *Television*, 20(1), 18- 23.
- Köprülü, S. G. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1), 88-98.
- Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 499-508.
- Yağlı, A. (2018). Çizgi filmlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması Martine (Ayşegül) örneği. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(12), 702-709.
- Zeytinkaya, D. (2018). Filmler yabancı dil öğretiminde nasıl etkin bir şekilde kullanılabilir. *Turkophone*, 5(5), 30-37.

ORCID

Zeliha ÇİLEK  <https://orcid.org/0000-0003-2703-9207>

SUMMARY

An appropriate and effective teaching material selected in the efficient and effective implementation of foreign language teaching will undoubtedly make a great contribution and will make learning easier and permanent. It is an inevitable fact that the use of audio-visual tools among teaching materials in foreign language teaching provides positive effects.

Cartoons, which are included in the scope of audio-visual tools, are now used as educational materials in the classroom environment, as well as being an entertainment tool. Especially in foreign language teaching, cartoons are materials that will benefit the development of listening comprehension and speaking skills and writing skills in the light of the activities to be done. Being easily accessible and cheap also makes this material attractive. It should be considered as a material that needs attention and care, and should be used in foreign language teaching with its features such as bringing real-life speech and situations to the classroom and contributing to cultural transfer.

The experimental studies conducted by Kirch and Speck-Hamdan (2007), Aytan and Tunçel (2016) also reveal that the cartoon contributes to foreign language teaching. As a teaching material in foreign language teaching, with many features such as attention and interest of cartoons, appealing to multiple senses, being easily accessible, facilitating learning with visuals by embodying concepts and words, conveying the culture of the target language as well as helping to comprehend the phonetic system of that language makes its use inevitable.

Purpose and Methodology

The aim of this study is to emphasize the importance of the use of cartoons in Arabic teaching, to try to determine what kind of cartoons are suitable for which level in the light of the examined cartoons and to explain how cartoons can be used most effectively and efficiently in the classroom environment.

Scanning method and document analysis method were used in this qualitative research. In the scanning method stage of the research, the cartoons voiced in modern standart Arabic were scanned and the five most watched cartoons differing from each other in terms of content and subject were determined. In the document analysis phase, these selected cartoons were evaluated according to the criteria of content (subject), pronunciation, word presence, and reflection of society culture.

Findings

In this section, five cartoon, which are determined as سراج أبطال المدينة, قصص الآيات في القرآن, ملابس واحة الطفل والأسرة and الإمبراطور الجديدة, are evaluated according to the content (subject), pronunciation, word presence, and community culture. Three cartoons were examined from the واحة الطفل والأسرة channel to be evaluated in the same category.

As a result of the cartoons examined in this research, it was seen that the pronunciation of the cartoons in the سراج cartoons and واحة الطفل والأسرة channel, which are educational purposes in terms of content (subject), are better and understandable. In the cartoons أبطال المدينة and ملابس

الإمبراطور الجديدة, whose purpose is to have a fun time, pronunciation and sounds are more difficult to distinguish. In the قصص الآيات في القرآن cartoon, the pronunciation is good, but the speeches are fast, so it can be difficult for beginners.

In terms of word existence, in the سراج cartoon, which deals with the importance of Arabic, the words are generally simple and idiomatic expressions are not included. In the واحة الطفل والأسرة channel, which is for educational purposes, the words are related to a single subject and are simple, but are include idiomatic expressions. Likewise, idiomatic expressions are included in the cartoons of ملابس الإمبراطور and قصص الآيات في القرآن and such abstract expressions are difficult structures for beginner students. In the European Common Application Text, there is an acquisition of understanding the usual simple expressions for A1 and A2 level students. The diversity of the words used in the cartoon أبطال المدينة, which is about daily life and for entertainment purposes, and the قصص الأئمة في القرآن cartoon, which has a religious and historical content, increased the variety of words used as a result of a constant change of location.

It has been observed that the content (subject) of the cartoon is effective in situations such as the words, concepts and terms used, and even more understandable pronunciation. For example, if the content and purpose is education, the word presence is simpler and more basic, but if the goal is entertainment or historical content, words and concepts become a little more difficult.

While learning a foreign language, the culture of the society in which that language is spoken is learned. Among the cartoons analyzed, it was observed that elements reflecting Arab culture were used in other cartoons, except for the fantastic animated cartoon ملابس الإمبراطور الجديدة. When choosing cartoons as teaching material, if it is aimed to convey the culture of that language, it is necessary to pay attention to this.

Conclusion and Recommendations

For beginner students, it would be more beneficial to repeat words related to the same topic many times, rather than having a lot of word variation. In addition, factors such as the type of verbs used, for example being “mücerred” or “mezid”, abstract or concrete, should be considered according to students' levels.

In order to make the cartoon, which will be used as a teaching material, more effective and useful in the classroom environment, first of all, it is necessary to make sure that the classroom environment is not too crowded and that it is short so that the students do not forget that they are listening. Readiness can be provided by giving students some information about the cartoon before watching cartoons. During the time of watching cartoons, students may be asked to write words that they do not know the meaning of, or the teacher can pause the cartoon for something that he wants to emphasize in the cartoon and draw the students' attention to that point. After the cartoon is over, students can be asked questions about the subject or this can be done with a written activity. Students can be asked to animate the cartoon or watch it again at home, and convert the cartoon to text. Cartoons can be turned into an active material with these kinds of events and similar activities.

In Arab countries, dialect is used in daily conversations, children begin to learn modern standart Arabic with primary school education, and cartoons in which various Moroccan Arabic are spoken are produced to contribute to this. Just as a child acquires a language with first listening, then speaking, then writing, reading skills, more permanent learning can occur when foreign language teaching is performed by following the order of these skills. Cartoons, which children like to spend the most time with, can be used in foreign language teaching, to gain listening skills, speaking, writing and reading skills in the light of the activities to be done, the culture of the language can be transferred and practice can be provided by showing the real environment in which that language is spoken. It is thought that this study will contribute to the field of Arabic teaching and shed light on researchers.

Eğitim Araştırmalarında Göz İzleme: Araştırmalardaki Eğilimlerin Belirlenmesi*

Eye Tracking in Educational Research: Determining Trends in Research

Zeynep SAĞLAM¹, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ²

¹Bartın Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı.
zeynepelicora@gmail.com

²Bartın Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri Bölümü.
gkaraoglanyilmaz@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 07.03.2021

Yayına Kabul Tarihi: 17.09.2021

ÖZ

İnsanların çevreleri ile etkileşiminde çok önemli yol gösterici olan göz hareketlerinin incelenmesi psikoloji, sağlık, eğitim gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Göz izleme cihazlarına erişim imkânı arttıkça yapılan çalışmaların sayısı da her geçen gün artmaktadır. Yapılmış olan çalışmaların incelenmesi, analiz edilmesi yeni yapılacak çalışmalara yol göstermesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada eğitim alanında göz izleme yöntemi kullanılmış araştırmalar sistematik olarak taranmış ve analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında Web of Science veri tabanında 2015-2019 yılları arasında kayıtlı, başlıkta “eye tracking (göz izleme)” terimleri geçen makaleler taratılmış, Educational Research (Eğitim Araştırmaları) ve Educational Scientific Dicipines (Eğitim Bilimsel Disiplinler) kategorilerinde süzme yapılmıştır. Ulaşılan 105 çalışmadan 92’sinin araştırmanın amacı ile örtüştüğü anlaşılmış ve analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde eğitim alanında göz izleme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların sayısının artış gösterdiği görülmüştür. 2015 yılında 12 makale yazılmışken 2019 yılında 30 makale yazılmıştır. Araştırmalarda ekran üzerinde uygulanan göz izleme çalışmalarının fazla olduğu, gözlük kullanılan çalışmaların daha az olduğu görülmüştür. Çalışmalarda en yaygın kullanılan göz izleme cihazı markaları Tobii, Eyelink ve SMI’dır. Çalışmalar incelendiğinde göz izleme verilerinin yanında anketler, ölçekler, gözlem formları, kullanıcı testleri gibi ek veri toplama araçları da kullanılmıştır. Makaleler incelendiğinde bu alanda deneysel çalışmaların çoğunlukta olduğu, yabancı dil öğretimi ve dil öğretimi araştırmalarında yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada veriler tek bir veri tabanından tarama yapılarak elde edilmiştir. Yeni yapılacak araştırmalarda özellikle Türkiye’de yapılan makaleler incelenebilir.

***Alıntılama:** Sağlam, Z. ve Karaoğlan-Yılmaz, F.G. (2021). Eğitim araştırmalarında göz izleme: Araştırmalardaki eğilimlerin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1621-1649.

Anahtar Sözcükler: *Göz izleme, Eğitim araştırmaları, Göz hareketleri, Sabitlenme, İçerik analizi*

ABSTRACT

The examination of eye movements, which is a very important guide in the interaction of people with their environment, is used in many areas such as psychology, health and education. As the access to eye tracking devices increases, the number of studies is increasing day by day. Examination and analysis of previous studies are important in terms of guiding new studies. In this study, research using eye tracking method in the field of education were systematically scanned and analyzed. Within the scope of the research, the articles registered in the Web of Science database between 2015-2019 with the terms "eye tracking" in the title were scanned and filtered in the Educational Research and Educational Scientific Dicipines categories. It was understood and analyzed that 92 out of 105 studies were overlapped with the purpose of the research. As a result of the research, it was observed that the number of studies carried out using eye tracking method in the field of education increased. While 12 articles were written in 2015, 30 articles were written in 2019. In the studies, it has been observed that eye tracking studies performed on the screen are more and the studies using glasses are less. The most commonly used eye tracking device brands in studies are Tobii, Eyelink and SMI. When the studies were examined, additional data collection tools such as questionnaires, scales, observation forms, and user tests were used in addition to eye tracking data. Most of the studies are experimental studies, it is seen that they are used extensively in language teaching and foreign language teaching research. In this study, the data were obtained by scanning from a single database. In Turkey, published in the journals, the study of educational content articles written using eye tracking method is recommended.

Keywords: *Eye tracking, educational research, eye movements, fixation, content analysis*

GİRİŞ

Teknolojinin gelişimi araştırmalarda da kendini göstermekte, kullanılan cihaz ve yazılımlarla çalışmalara katkı sağlanmaktadır. İnsanı anlamaya yönelik geliştirilmiş birçok cihaz bulunmaktadır. Bunlardan biri olan göz izleme teknolojisi göz hareketlerini inceleyerek belirli analizler yapılmasını sağlamaktadır (Çağlar ve Şimşek, 2018). Göz izleme teknolojisi günümüzde olgun bir düzeye ulaşmış ve birçok alanda kullanılmaktadır, insan-bilgisayar etkileşimi, kullanılabilirlik araştırmaları, psikoloji, pazarlama, sağlık, eğitim bunlardan bazılarıdır (Lund, 2016). Eğitim araştırmalarında göz izleme yöntemi kullanmak bu alanda önemli veriler elde edilmesini sağlamaktadır. Öğrenmede göz hareketlerini incelemek göz-zihin bağlantısını anlamak bakımından önemlidir (Reichle, Pollatsek ve Ryner, 2006). Göz hareketleri ile bilişsel süreçler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, görsel uyaranların insanları ve verdikleri kararları nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla araştırmalar yapılmaktadır (Jacob ve Karn, 2003).

Öğrenciler neyi nasıl öğrenir bilirse öğretmenler bilgi sağlayıcı olmaktan daha çok öğrenme sürecini kolaylaştırmak için hareket eder (Hmelo-Silven, 2004). Eğitim alanında öğrenci ve öğretmen davranışlarını araştırmak eğitimin aksayan yönlerini bulmaya, eğitimi iyileştirmeye yönelik çalışmalara ışık tutmaktadır. Öğrenci ve öğretmen davranışlarını gözlemek, onlara kendilerine yönelik öz değerlendirme soruları sormak, testler yapmak veriler elde etmek bakımından önemlidir. Öğrenme sırasında insan beyninde gerçekleşen etkinlikleri ölçmek için görüntüleme yöntemleri aracılığıyla yürütülen araştırmalar mevcuttur. Keleş ve Kol (2015) yaptıkları çalışmada görüntüleme yöntemleri hakkında detaylı bilgi vererek, yöntemlerin eğitimde nasıl kullanıldığı ile ilgili bilgiler vermişlerdir. Öğrenirken kişinin beynini izlemenin dışında göz hareketlerini izlemek ayrı bir yöntemdir, araştırmacılar göz hareketleri izlenebilirse öğrenenin nasıl öğrendiği hakkında fikir sahibi olunabileceğini (Mayer, 2010) düşünmüşlerdir. Göz izleme yöntemi ile kullanıcıların nerelere, ne kadar süre ile baktığı, hangi noktalara yoğunlaştığı hakkında bilgi edinilebilir (Wotschack, 2009).

Göz kontağı kurulan bir iletişimin güçlü olacağı söylenmektedir (Jarick ve Bencic, 2019; Myllyneva ve Hietanen, 2015), başka bir kişinin gözlerine bakmak artan öz farkındalık duygusu ile birlikte, bilişsel ve duyuşsal süreçler ortaya çıkarmaktadır (Kleinke, 1986). Öğretmenler ders anlatımı sırasında ğrencilerinin kendisini takip etmesini ister, bakışlarını farklı yöne çevirmiş olan öğrencilerin kendini dinlemediğini, derse odaklanmadığını düşünür. Öğretmenlerin bakışlara bu kadar önem vermesinin sebebi, insanın odaklandığı şeyi anlamasından geçmekte ve göz kontağı kurduğunda o anda diğer bilgilerin işlenmesi kolaylaşmaktadır (Conty, N'Diaye, Tijus ve George, 2010). Bakış yönü dikkat odağının bir ölçüsü olarak görülmekte (Frischen, Bayliss ve Tipper, 2007) ve göz izleme ile dikkat dağılımlı tespit edilebilmektedir (Wright ve Ward, 2008). İnsanlar önem verdikleri şeyler üzerinde odaklanırlar, ancak takip ettikleri şeyleri anlayabilirler. İnsan evresi ile iletişim ve etkileşim içinde olduğu için birçok farklı eylemi gerçekleştirmeyi öğrenir (Kara, 2010).

Göz izleme çalışmaları öğrenme sırasında göz hareketlerini inceleyerek öğrenmeye dair bulgular elde etmek, öğretmenlerin eğitim ortamında ilgi odaklarını keşfetmek için yapılmaktadır. ğrenme ortamında ğretmen ve öğrencilerin takip edilmesi göz hareketlerinin kaydedilmesi bu anlamda önemlidir. Eğitim araştırmalarında göz izleme yönteminin kullanılması uzun yıllardır vardır, 1980 yılından itibaren bilgisayar kullanılarak göz hareketleri izlenmeye başlamış (Durna ve Arı, 2016), ancak 2009 yılından sonra araştırmalar artış göstermiştir (Lai vd., 2013). Eğitim alanında yapılan araştırmalarda göz izleme tekniklerinin kullanımının artması bu alanda daha fazla sorunun cevaplanmasını sağlayacaktır. Eğitim alanında göz izleme yöntemini kullanmak isteyen araştırmacılar çalışacağı örneklem grubu, çalışılması gereken örneklem sayısı, göz izleme metriklerinin anlamı ve önemi, göz izlemede nc/güncel konular, çalışılmış veya çalışılmamış konular hakkında araştırma yapacaklardır. Yeni yapacakları çalışmalarda araştırmacıların alanda yapılan bütün çalışmaları inceleme imkânı bulunamayabilir, bu alanda yapılmış bütün çalışmaları incelemek ayrı bir çalışmanın konusudur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Göz izleme cihazları öğrenme gerçekleşirken bireyin izlenmesini sağlayan araçlardır. Ekran karşısında kişinin hangi alanlara yoğunlaştığı veya eğitim ortamlarında hangi uyaranlara odaklandığı öğrenmenin anlaşılması bakımından önemlidir. Alanyazın tarandığında eğitim alanında yapılan araştırmalarda göz izleme teknolojisi kullanan çalışmaların olduğu görülmektedir. Eğitim araştırmacılarının göz izleme teknolojilerinin nasıl kullanıldığını daha iyi anlamasına yönelik olarak, bu teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımına yönelik sistematik bir analizini yapmak önemlidir (Tepgeç ve Seferoğlu, 2019). Bu kapsamda yapılan araştırmalar gelecek çalışmalara yön vermek ve yeni araştırma fikirleri ortaya çıkarmak bakımından önemlidir. Sistematik gözden geçirme incelemeye dâhil edilen çalışmalardan konuyla ilgili veriler toplayarak araştırma sorusunun analiz edilmesi, meta-analiz ise dâhil edilen çalışmaların sonuçlarını entegre etmek için istatistiksel yöntemler kullanılmasıdır (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman ve Prisma Group, 2009), bu çalışmalarda öznellik bulunmamakta ve çalışmada kriterler net bir şekilde belirlenmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Yapılacak yeni araştırmalarda öncü/güncel konuların bilinmesi, yapılmış diğer araştırmalarda kullanılan yöntemlerin, örneklem grubunun, örneklem sayısının, kullanılan cihaz varsa araştırmalarda hangisinin çok kullanıldığının bilinmesi, kullanılan veri toplama araçlarının belirlenmesi, elde edilen verilerin nasıl değerlendirildiğinin, ilgili alanda yapılan çalışmaların en çok hangi yayınlarda kabul gördüğünün tespit edilmesi önem arz etmektedir. Göz izleme yöntemini çalışmalarında kullanmak isteyen araştırmacıların daha önce yapılmış çalışmalar ile ilgili bilgi sahibi olması önemlidir. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı eğitim alanında Web of Science veritabanında 2015-2019 yılları arasında yayınlanmış, göz izleme yöntemiyle ilgili makalelerin analizini yapmaktır. Göz izleme çalışmaları ile Türkiye’de yapılmış tezlere yönelik bir analiz çalışması yapılmış ancak makalelere yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışma kapsamında Web of Science veri tabanında kayıtlı dergilerde yayınlanan makalelere yer verilmiştir, bu dergilerde yapılan çalışmalar akademik açıdan örnek niteliğindedir ve araştırmacılara

bu alanda dünya genelinde yapılmış iyi örnekleri göstermesi bakımından önemlidir. Çalışmanın bu alanda alanyazına katkı yapacağı düşünülmektedir. Çalışmalarda kullanılan yöntemler, örneklem grubu, kullanılan cihazlar, veri toplama araçları, örneklem sayılarının analizini yapmak amaçlanmaktadır. Yukarıda belirtilen çalışmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

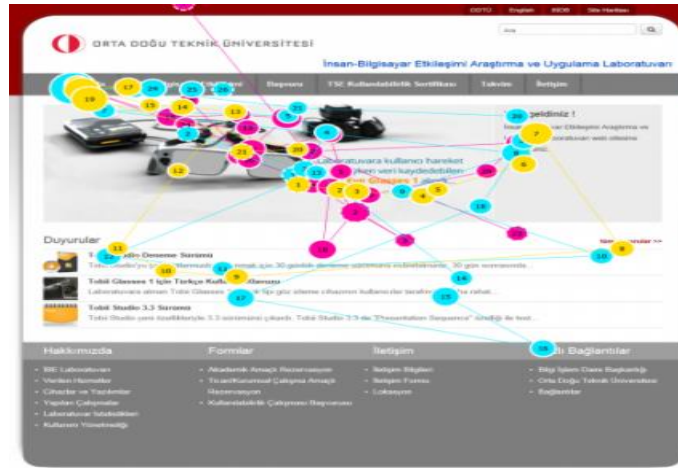
- 1.“Web of Science” veri tabanında, başlıkta “göz izleme” kelimelerini içeren kaç çalışma vardır?
2. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 3.Göz izleme çalışmaları yapılırken en çok kullanılan göz izleme cihazları nelerdir?
- 4.Göz izleme çalışmaları genel olarak ekran üzerinde mi yoksa bağımsız ortamda mı yapılmıştır?
- 5.Göz izleme çalışmalarında veri toplama aracı olarak hangi materyaller kullanılmıştır?
- 6.Yapılan araştırmalarda özellikle çalışılan bir örneklem grubu var mıdır?
- 7.Yapılan çalışmalarda örneklem sayıları nasıldır?

Göz İzleme Yöntemi

İnsanın dünyayı algılaması duyu organları sayesinde olmakta ve göz bu duyu organları arasında öğrenme açısından önemli bir yere sahiptir. Odaklanılan nokta dikkatin çekildiği noktadır ve dikkat öğrenme açısından önemlidir. Dikkati harekete geçirmek gözleri harekete geçirmekle olabilir (Posner, 1980). Göz izleme cihazları kullanılarak kişinin göz hareketlerine ilişkin bilgiler alınabilir, verilen bir görevi yerine getirirken göz hareketlerini içeren video kaydı alınabilir. Göz izleme yöntemi ile bireylerin hangi noktalara baktığı, hangi sırayla baktığı, ne kadar baktığı gibi konularda bilgi verir. Göz hareketlerinin izlenmesi yöntemi çok eskiye dayanmasına rağmen teknolojik imkânların artması sebebiyle son yıllarda daha fazla kullanılmaktadır (zdoğan, 2008). Göz hareketlerinin izlenerek araştırmalara konu olmasına dair ilk çalışmalar 1878 yılına dayanmaktadır, bu çalışmalarda göz hareketlerindeki sabitlemeler ve sıçramaların

varlığı fark edilmiştir (Javal, 1878; Akt: Koç, Bayat, Duru ve Duru, 2020). Göz izleme yönteminin kullanıldığı alanlardan biri insan bilgisayar etkileşimi araştırmalarıdır. Hayatımıza bilgisayarların girmesi insan-insan etkileşiminin boyutuna insan-bilgisayar etkileşiminin eklenmesine yol açmıştır (Çağltay, 2016). İnsanların bilgisayarları etkili bir şekilde kullanabilmesi ve teknolojinin insan ihtiyaçlarını karşılaması önemli bir hedeftir. Bir bireyin arayüzle girdiği etkileşimde onun göz hareketleri ölçü olarak kullanılabilir (Poole ve Ball, 2010). Bu alanda araştırmacılar teknolojinin ve içeriklerin insan kullanımına uygun, kolay kullanılabilir olması yönünde çalışmalar yapmaktadır. Havacılık, sürüş, X-Ray arama, reklam alanlarında göz izleme yöntemleriyle yapılan performans ve kullanılabilirlik araştırmalar uzun yıllar öncesine dayanmaktadır (Goldberg ve Kotval, 1999). İnsan bilgisayar etkileşimi psikoloji, sosyoloji, bilişsel bilimler, eğitim, bilgisayar bilimleri gibi disiplinleri içermektedir ve çalışmalarda bu disiplinlerden faydalanılmaktadır (Çağltay, 2016). Eğitimde kullanılan göz izleme çalışmaları ile öğrenci desteklenebilir, doğru bir yorumlama ile gelişmiş bir öğrenme deneyimi sunulabilir (Sungkur, Antooroo ve Beehary, 2016).

Göz izleme cihazı ile kullanıcıların ekranla olan etkileşimi incelenmektedir. Bireyin kullanım sırasında göz hareketleri kaydedilmekte ve sonuçta video olarak baktığı yerler sırayla incelenebilmektedir. Göz izleme cihazları ve yazılımları ile elde edilen nicel veriler haritalar şeklindedir. Odaklanma noktaları, ısı haritaları ve sıçrama hareketleri elde edilebilir. Göz izleme cihazından elde edilen kullanıcının sabit bakışlarının sırasını, süresini ve yerlerini gösteren gaze (odaklanma) haritası Şekil 1'de verilmiştir. Dairelerin çapı o noktaya odaklanmanın süresini göstermekte, aradaki çizgiler bir noktadan diğer noktaya olan sıçrama hareketini göstermektedir.



Şekil 1. Odaklanma Haritası (Kaynak: URL1. <https://hci.cc.metu.edu.tr/tr/goz-izleme>)

Göz izleme cihazından elde edilen bir diğer veri ısı haritalarıdır. Isı haritası görev esnasında kullanıcının hangi noktalara yoğunlaştığını renklerle göstermektedir. Şekil 2'de ısı haritasında kırmızı renkli bölgeler kullanıcının süre olarak en fazla odaklandığı noktalar, renkler yeşile doğru açıldıkça odaklanma süresinin azaldığını göstermektedir.



Şekil 2. Isı Haritası (Kaynak: URL1. <https://hci.cc.metu.edu.tr/tr/goz-izleme>)

Sabit bakışların yoğunluğuna göre program kendisi kümeleme yapabilmekte böylece ilgi alanları çıkarılabilmektedir. Şekil 3'te kümeleme haritasına ilişkin bir örnek görülmektedir.



Şekil 3. Kümeleme Haritası (Kaynak: URL1. <https://hci.cc.metu.edu.tr/tr/goz-izleme>)

Bu görsel veriler dışında yazılım nicel veriler de sunmaktadır. Bu nicel veriler excel ve SPSS programında kullanılarak analiz edilmeye uygundur. Bu veriler; odaklanma süresi, odaklanma sayısı, gözlem süresi, gözlem sayısı, fare hareketi sayısı gibi bilgileri içermektedir. Bu verilerin hazır grafikleri istendiğinde yazılımdan alınabilmektedir.

Göz izleme teknolojisi farklı araştırma alanlarında kullanılabilir. İnsan-bilgisayar etkileşimi araştırmalarında, kullanılabilirlik testlerinde, insan davranışını anlamak için yapılan psikoloji araştırmalarında, tüketicilerin davranışlarını anlayabilmek için pazarlama araştırmalarında, endüstride çalışan davranışlarını anlamak için insan performans izlemelerinde kullanılabilir.

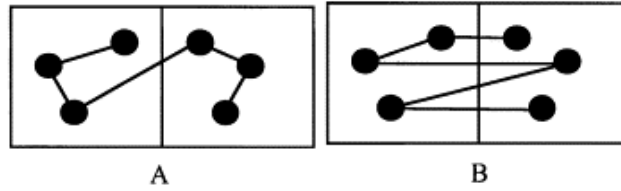
Göz izleme metrikleri

Odaklanma (Fiksasyon) Süresi: Kullanıcının baktığı noktada kalma süresini verir. Ekran üzerinde veya çevrede bazı noktalara odaklanma diğerlerine göre daha fazladır. Göz izleme araştırmaları bakılan noktaların sayısı ve süresini incelemektedir. Kişi bir araştırmada kendisine verilen bir görev varsa bu görevle ilgili alanlara daha fazla

odaklanmaktadır. Göz bir yerde anlık olarak duraksadığında orada yer alan bilgilerin beyinde analiz edildiği düşünülebilir, bununla beraber bir noktadaki duraksama diğer duraksama noktalarından gelen bilgilerin analizini de gerçekleştirebilir (Samuels, Rasinski ve Hiebert, 2011). Bir fiksasyon, o yerdeki dikkat ve bilişsel işleme anlamına gelir (Chien, Tsai, Chen, Chang ve Chen, 2015). İşlem yükünün fazla olduğu noktalarda duraklamalar daha fazladır ve daha uzun fiksasyon süreleri daha derin işlemenin göstergesidir (Just ve Carpenter, 1980).

Odaklanma (Fiksasyon) Sayısı: Kullanıcıların odaklandığı noktaların sayısını verir. Sabitleme sayısı kullanıcının işlemesi gereken bileşenlerin sayısı ile ilgilidir, ancak gerekli işlemin derinliğiyle ilgili değildir, kullanıcının gerçek hedefi ararken dikkatini dağıtan diğer nesnelere odaklandığını gösterir (Goldberg ve Kotval, 1999), odaklanma sayısının fazlalığı bilişsel yükün arttığını gösterir (Korbach, Brünken ve Park, 2017). Kullanıcılar hedeflerini belirlemeden önce kısa bakışların sayısı daha fazladır, ancak hedef bulduktan sonra bu sayı azalır ve yerini derin bakışa bırakır (Kalaycı, Tüzün, Bayrak, Özdiñç ve Kula, 2011).

Sıçrama Genişliği: Ardışık olan iki odaklanma arasındaki uzaklıktır (Tepgeç ve Seferoğlu, 2019). Bir bölgeden diğerine sık geçiş olması kapsamlı arama ancak verimsiz taramayı gösterir, Şekil 4'te görülen A ve B incelendiğinde A daha kısa ve daha verimli bir tarama yapıldığını göstermektedir (Goldberg ve Kotval, 1999).



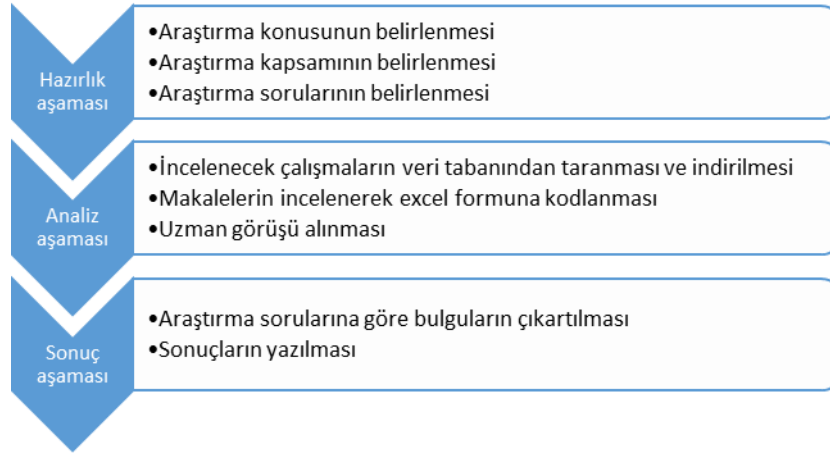
Şekil 4. Verimli ve Verimsiz Sıçrama Genişliği Örneği (Kaynak: Goldberg ve Kotval, 1999)

Tarama Yolu: Odaklanma noktalarının sırasını gösterir. Test edilmek istenen görsel veya belge üzerindeki varlıklar ve yerleşimleri tarama yolunu etkiler (Redline ve Lankford, 2001).

YÖNTEM

Bu çalışmada Web of Science veri tabanında yayınlanmış olan göz izleme yöntemiyle yapılan eğitim alanındaki araştırmalara ilişkin bir analiz yapılmıştır, makalenin yöntemi içerik analizi şeklindedir. İçerik analizi yapılırken çalışmalar incelenirken belli başlıklar altında sınıflandırılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Web of Science veri tabanında kayıtlı olan dergilerden 2015-2019 yıllarını kapsayan çalışmanın başlığında “eye tracking” terimleri geçen makaleler için tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda çıkan makalelerden eğitim alanında olanları elemek için Educational Research (Eğitim Araştırmaları) ve Educational Scientific Dicipines (Eğitim Bilimsel Disiplinler) kategorilerinde süzme yapılmıştır. Tarama sonucunda 105 çalışma kalmıştır. Çalışmalar incelenmeye başlandığında 8 tanesinin kitap bölümü, 1 çalışmanın tez çalışması, 4 makalenin dilinin İspanyolca ve Almanca olması sebebiyle inceleme dışı bırakılmıştır. Araştırma kapsamında 92 makale incelenerek analiz kapsamına alınmıştır, bu makalelerden 3 tanesinin yayın yılı 2020 görünmektedir ancak makaleler 2019 yılında yayınlandığı için kapsam dışı bırakılmamıştır.

Bu araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Şekil 5 araştırma aşamalarını göstermektedir.



şekil 5. Araştırmanın Aşamaları

Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır; hazırlık aşaması, analiz aşaması ve sonuç aşaması. Hazırlık aşamasında öncelikle araştırma konusu belirlenmiştir, eğitim alanında yapılmış göz izleme çalışmalarının analiz edilmesi araştırma konusudur. Konu belirlendikten sonra incelenecek çalışmaların sınırlandırılması bakımından kapsamı belirlenmiştir. Başlıkta “eye tracking” yazan eğitim alanında çalışmaların incelenmesine karar verilmiştir. Hazırlık aşamasında makaleleri inceleyebilmek için araştırma sorularına göre başlıklar sınıflandırılmıştır. Başlıklar sınıflandırılırken alan uzmanlarından görüş alınmış, excelde inceleme formu oluşturulmuştur. İkinici aşama analiz aşamasıdır; bu aşamada incelenecek makalelerin Web of Science veri tabanından belirlenen kriterlere göre araması ve indirilmesi yapılmıştır. İndirilen çalışmalardan araştırma kapsamına girmeyenler incelemeye alınmamış, incelemeye alınanlar inceleme formundaki başlıklar altında incelenmiştir. Bu form bağlamında incelenecek makalelerin konusu, başlıkları, yöntemi, kullanılan göz izleme cihazı, örneklem seviyesi ve sayısı, yayımlandıkları dergi, yayın yılları kodlanmıştır. Bu aşamada yapılan incelemeler uzman görüşü alınarak incelemenin güvenirliği sağlanmıştır. Sonuç aşamasında; araştırma sorularına göre excel tablosuna kodlanan verilere bakılarak bulgular çıkartılmıştır. Bulgular incelendikten sonra araştırma sorularına göre sonuçların yazılması aşamasıyla çalışma sonlandırılmıştır.

Etik kurallara uygunluk

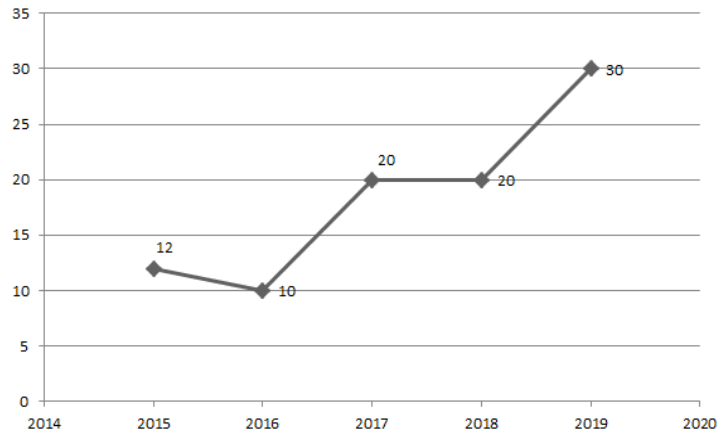
Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi aşamasında etik kurallara uygun olarak hareket edilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen makaleler uluslararası açık veri tabanı olan Web of Science veri tabanından elde edilmiştir. Elde edilen veriler amacına uygun bir şekilde kullanılmış, yararlanılan kaynaklar ve alıntılar kaynaklar bۆlümünde belirtilmiştir. Bu alışma kapsamında etik kurul izni gerektirecek insan veya hayvan ۆzerinden elde edilmiş bir bilgi bulunmamaktadır, çalışma kapsamı tamamen yayımlanmış makalelerdir.

BULGULAR

Bu bۆlümde, araştırma problemleri ۆzerinden yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgulara ait veriler sunulmaktadır. Makalelerin; alışma tۆrleri, araştırma yۆntemi, ۆrneklem dۆzeyleri, ۆrneklem sayısı, ۆđrenme alanlarına ait dağılımları verilmiştir.

İncelenen Araştırmaların Yıllara Gۆre Dağılımı

şekil 6 incelenen makalelerin yıllara gۆre dağılımını gۆstermektedir.

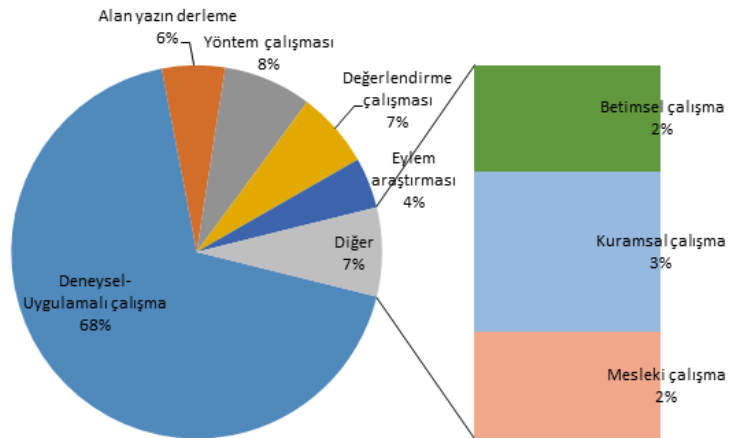


şekil 6. İncelenen Makalelerin Yıllara Gۆre Dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde eğitim araştırmalarında göz izleme yöntemine olan ilginin ve eğilimin yıllar geçtikçe arttığı görülmektedir. Bu çalışma 2015 ile 2019 yılları arasında yayınlanan makaleleri incelemektedir. Özellikle 2019 yılında bariz artış dikkat çekmektedir, toplam araştırmanın %33'ü (30) bu yılda yapılmıştır. 2015 yılında çalışmaların %13'ü (12), 2016 yılında %11'i (10), 2017 yılında %22'si (20), 2018 yılında %22'si (20) yayınlanmıştır. Göz izleme teknolojilerindeki donanım ve yazılım konusundaki gelişmelerin ve nesnel öğretme-öğrenme süreci değerlendirme yöntemleri bu alandaki araştırmalarının artışına sebep olmaktadır (Tepgeç ve Seferoğlu, 2019).

İncelenen Araştırmaların Çalışma Türlerine Göre Dağılımı

Yapılacak çalışmaların nasıl ilerleyeceğine karar verebilmek için makalenin türünü seçmek önemlidir. Bu araştırma kapsamında incelenen makalelerin türlerine göre dağılımları Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Makalenin Türüne Göre Dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde makalelerin %68'inin deneysel-uygulamalı çalışma yöntemi ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Göz izleme çalışmaları genellikle örneklem grubunun göz izleme verilerinin değerlendirilmesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir, bu durumda çalışmaların büyük kısmının deneysel/uygulamalı olduğu görülmektedir. Çalışmaların

%8'i yöntem çalışması, % 7'si değerlendirme çalışması, % 6'sı alanyazın derleme, %4'ü eylem araştırmasıdır. Geriye kalan %7'si ise betimsel, kuramsal ve mesleki çalışmalardan oluşmaktadır.

Tablo 1 makalelerin türüne göre sayılarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde çalışma kapsamında incelenen 92 makaleden 63'ünün deneysel-uygulamalı olduğu görülebilmektedir.

Tablo 1.Türüne Göre Makale Sayıları

Deneysel/ Uygulamalı Çalışma	Alan Yazın Derleme	Yöntem Çalış- ması	Değerlen- dirme Çalışması	Eylem Araştır- ması	Betimsel Çalışma	Kuramsal Çalışma	Mesleki Çalışma
63	5	7	6	4	2	3	2

Tablo 1 incelendiğinde 29 makale türünün alanyazın derleme, yöntem çalışması, değerlendirme çalışması, eylem araştırması, betimsel çalışma, kuramsal çalışma ve mesleki çalışmadan oluştuğu görülmektedir. Göz izleme çalışmaları araştırmanın hedefleri doğrultusunda göz izleme cihazı kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Göz izleme cihazı hedef grup üzerinde deneyerek sonuçları analiz edilmektedir. Bunun dışında göz izleme cihazı kullanılmayan araştırmalar da mevcuttur, bu araştırmalar alanyazın derleme, mesleki çalışma, kuramsal ve mesleki çalışmalardır.

İncelenen Makalelerin Yöntemine Göre Dağılımı

Tablo 2 incelenen makalelerin yöntemine göre sayısal ve oran olarak dağılımını göstermektedir.

Tablo 2.Makalelerin Yöntemine Göre Dağılımı

Makalenin yöntemine göre dağılım	N	%
Nicel	63	72
Nitel	13	15
Karma	11	13

Tablo 2 incelendiğinde makalelerin 63'ünün (%72) nicel araştırma yöntemi kullanarak araştırmalarını tamamladığı görülmektedir. Makaleler incelendiğinde çalışma verileri

genel olarak göz izleme cihazlarından elde edilen sayısal inceleme verileridir, bunun yanında anketler ve formlardan elde edilen sayısal veriler de kullanılmıştır. Bu veriler nicel araştırma çalışmalarının kaynağını oluşturmaktadır. 13 makale nitel ve 11 makale karma yöntem kullanılarak yazılmıştır.

Makalelerin ğrenme Alanına Göre Dağılımı

Tablo 3 makalelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı ve oranlarını göstermektedir.

Tablo 3. Makalelerin ğrenme Alanına Göre Dağılımı

ğrenme alanı	N	%
Fen Bilimleri	21	25
Matematik	10	12
Yabancı Dil	17	20
Dil ğretimi	7	8
Bilgisayar	5	6
Diğer*	25	29

*Diğer: Psikoloji, sosyoloji, ocuk gelişimi, sağlık

Tablo 3 incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunluğunun fen bilimleri alanından olduğu görülmektedir. İncelenen makalelerden 21 tanesi %25'lik bir bölümü fen bilimleri alanından, 17 tanesi yabancı dil öğrenimine yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Göz izleme çalışmalarının ikinci dil öğrenme ve dil ğretimi alanı birleştirilirse 24 makalenin bu alanda olduğu görülmektedir, özellikle dil öğrenme çalışmalarında göz izleme yönteminin kullanıldığı söylenebilir. 10 makalenin matematik alanında, 25 makalenin ise diğer çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Diğer alışmalar kapsamında psikoloji, sosyoloji, ocuk gelişimi, sağlık, iletişim alanlarında çalışmalar olduğu görülmüştür.

Makalelerin rnekleme Sayısına Göre Dağılımı

Tablo 4 makalelerin örnekleme sayısına göre dağılımını vermektedir.

Tablo 4. Makalelerin Örneklem Sayısına Göre Dağılımı

Örneklem sayısı	N	%
1-15 arası	15	16
16-50 arası	32	35
51-100 arası	29	31
101-200 arası	5	5
201 ve üstü	2	2
Belirtilmemiş	9	10

İncelenen makalelerde göz izleme çalışmalarının büyük çoğunluğunun deneysel yöntem kullanılarak yapıldığı görülmüştür, deneysel yöntemde uygulama yapılarak kullanıcı davranışları göz izleme cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her bir kullanıcının tek tek incelenmesi ve çalışmanın özelliğine göre her bir kullanıcıya ayrılan süre düşünüldüğünde fazla kullanıcı araştırmaları çok zorlaştırmaktadır. Geneli temsil edebilecek bir örneklem grubu ile yapılan çalışmalar çoğunluktadır. Tablo 4 incelendiğinde 1-15 arasında örneklem kullanılarak yapılan çalışma sayısı 15, 16-50 arasında örneklem ile yapılan çalışma sayısı 32 ve 51-100 arasında örneklem ile yapılan çalışma sayısı 29 olduğu görülmektedir. 7 çalışma 101 üzerinde örneklem ile yapılmış, 9 çalışmada ise örneklem sayısı belirtilmemiştir.

Makalelerin Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Tablo 5 makalelerin örneklem düzeyine göre dağılımını vermektedir.

Tablo 5. Makalelerin rnekleme Düzeyine Göre Dağılımları

Örnekleme düzeyi	N
Okul ncesi	2
İlköğretim (1-5)	3
İlköğretim (6-8)	3
Ortaöğretim (9-12)	10
Lisans (Eğitim Fakültesi)	10
Lisans (Diğer)	34
Lisansüstü (Master-Doktora)	3
Öğretmenler	4
Diğer*	11

*Diğer: veliler, yöneticiler, yetişkinler, kursiyerler, ziyaretçiler, bebekler

İncelenen makalelerin büyük çoğunluğunun lisans öğrencilerini örnekleme olarak ele aldığı görülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde eğitim fakültesinde lisans ğrencisi olan 11 örnekleme grubu ve diğer lisans bölümlerinde 34 örnekleme grubu olduğu görülmekte, araştırmalarda 44 çalışmanın lisans öğrencileri ile çalışıldığı söylenebilir. Bunun yanında lisans düzeyine en yakın grup 10 çalışma ile ortaöğretim (9-12.sınıf) olduğu görülmektedir. Araştırmalarda özellikle ulaşılabilir olması sebebiyle üniversite öğrencileri ile çalışıldığı söylenebilir. Araştırma ile incelenen 2 makalenin okul öncesi grubunda, 3 makalenin ilköğretim (1-5), 3 çalışmanın ilköğretim (6-8) grubunda çalışıldığı söylenebilir. 4 çalışmada örnekleme olarak öğretmenler, 3 çalışmada ise master ve doktora öğrencileri seçilmiştir. Veliler, kursiyerler, yöneticiler, bebekler ve diğer yetişkin grubu ile çalışılarak 10 makale yazıldığı görülmektedir. İncelenen 12 makaleden 7 tanesinde çalışılan örnekleme grubu belirtilmemiştir, 5 tanesi ise alanyazın derleme çalışmasıdır.

Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Cihazlar**Tablo 6.** Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı	N	%
Göz izleme verileri	87	95
Değerlendirme testleri	25	27
Öntest-Sontest	17	19
Röportaj-Mülakat	9	10
Performans testleri	8	9
Anketler	6	7
Derleme çalışması	5	5
Ölçekler	4	4
Bilişsel yük ölçeği	3	3

Yapılan göz izleme çalışmaları uygulamalı çalışmalar olduğundan veri toplama aracı olarak göz izleme araçlarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde 87 çalışmanın göz izleme yöntemi kullanılarak veriler toplandığı görülmektedir. Çalışmaların %95 oranında bir bölümünün bu verilerden yararlandığı tespit edilmiştir. Değerlendirme testleri kullanıcıların araştırılan konuya ilişkin bilgisinin ölçüldüğü testlerdir, bu çalışma kapsamında 25 makalede bu testlerden kullanılmıştır. 17 çalışmada öntest-sontest, 9 çalışmada röportaj/mülakat kullanılarak veri toplanmıştır. 8 çalışmada performans testi kullanılmıştır, performans testleri göz izleme sırasında kullanıcıdan yapılması istenen görevlerde kullanılmıştır. Anket kullanılarak 6 makalenin verileri toplanmış, 3 çalışmada bilişsel yük ölçeği ve 4 çalışmada konuya ilişkin ölçekler kullanılmıştır. İncelenen 5 çalışma derleme çalışması olduğundan veri toplama amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır.

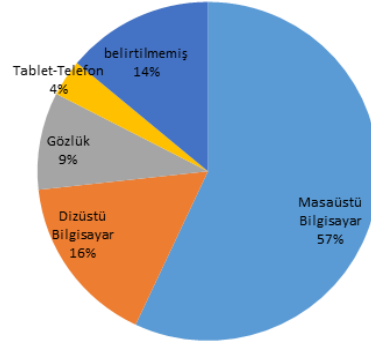
Tablo 7 incelenen makalelerde kullanılan göz izleme cihazlarını göstermektedir.

Tablo 7. Çalışmalarda Kullanılan Göz İzleme Cihazları

Kullanılan cihaz	Çalışma sayısı	Örneklem hızı
Tobii T60	2	60
Tobii T120	10	120
Tobii X2-60	8	60
Tobii Pro X3-120	7	120
Tobii 1.0 Gözlük	2	-
EyelinK 1000	13	500
SMI iView Hi-Speed	5	500
SMI RED-m Mobil	11	250
ET gözlük	2	-
Pupil-LABS gözlük	2	120
ASL Mobile Eye-XG	3	60
EyeTech VT2	2	80
Eye NTNU	1	180
GP3 Eye Tracker	1	60
EyelinK II	2	-
SMI Naturel Gaze Gözlük	2	-
FaceLAB 4.6	1	60
Dikablis 50 kafaya monte	1	-
Belirtilmemiş	12	-

Tablo 7 incelendiğinde 29 çalışmada Tobii markasına ait cihazların kullanıldığı görülmektedir, bu marka içinde en çok yararlanılan model ise T120, 10 çalışmada kullanılmıştır. SMI en çok kullanılan ikinci markadır, 17 çalışmada bu markaya ait cihazlar kullanılmıştır. RED-m Mobil modeli 11 çalışmada, iView Hi-Speed modeli 5 çalışmada, gözlük modeli 1 çalışmada kullanılmıştır. Çalışmalarda sık karşılaşılan diğer marka EyelinK'tir. EyelinK 1000 modeli 13 çalışmada, EyelinK II ise 2 çalışmada kullanılmıştır. 12 çalışmada kullanılan cihaz modeli belirtilmemiştir.

Şekil 8 makalelerde göz izleme cihazlarının takıldığı, verilerin toplandığı cihazların dağılımını göstermektedir.



Şekil 8. Verilerin kaydedildiği cihazlar

Şekil 8 incelendiğinde çalışmaların %57'sinde masaüstü bilgisayar kullanıldığı görülmektedir. İncelenen göz izleme çalışmaları büyük oranda bilgisayar başında yapılan, bir uygulamaya yönelik araştırmaları içeren araştırmalardır. Çalışmaların %16'sı dizüstü bilgisayar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gözlük kullanılan çalışmalarda cihazın kendi kayıt yaptığı cihaz bulunmaktadır, bu cihaz sayesinde sadece ekran üzerindeki değil başka alanlardaki davranışlar izlenebilmektedir. Tablet veya telefon kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar %4, hangi sistem kullanıldığını belirtmeyen çalışmaların oranı ise %14'tür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Verilen eğitimin öğrenende karşılığını görmek sistemlerin kendisini geliştirmesi bakımından önemlidir. Eğitim alanında öğrenenlerin durumunu tespit etmek amacıyla birçok alanda çalışma yapılmaktadır. Göz izleme teknolojilerinin her geçen gün daha fazla ulaşılabilir olması birçok alanda bu teknoloji ile yapılan araştırmaların sayısını artırmaktadır. Göz izleme çalışmaları ile eğitim alanında da yapılan araştırmaların sayısı her geçen gün çoğalmaktadır. Türkiye'de ve dünyada göz izleme yöntemiyle yapılmış çok fazla çalışma mevcuttur. Bu çalışmanın amacı yeni yapılacak çalışmalara bir alanyazın taraması sunmak ve bunun yanında bu çalışmalarda bulunan ortak özelliklerini çıkartılarak yeni çalışmalara fikir vermektir. Arama yapılırken özellikle son yıllarda

yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Burada amaç alandaki çalışmaların hangi yönde yoğunlaştığını belirlemektir.

Bu araştırmada Web of Science veri tabanından taranmış olan 105 çalışmadan, 92 makale araştırma kapsamında incelemeye alınmıştır. Çalışmada göz izleme yöntemi ile yapılan Education/Education al Research (Eğitim/Eğitim Araştırmalarının) son yıllarda arttığı sonucuna ulaşılmıştır. 2015 yılında 12 makale yazılmışken 2019 yılında 30 makale yazılmıştır. Araştırmalarda ekran üzerinde uygulanan göz izleme çalışmalarının fazla olduğu, gözlük kullanılan çalışmaların daha az olduğu görülmüştür. Göz izleme cihazlarının henüz o kadar yaygın olmaması ve teknoloji olarak ulaşılabilir olmaması sebep olabilir. Lai ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada eğitim araştırmalarında göz izleme yönteminin kullanılmasının eğitimi anlama bakımından çok önemli olduğunu ve bu sebeple özellikle eğitim alanında kullanılmak üzere pratik ve daha uygun fiyatlı ürünlerin geliştirilmesini tavsiye etmişlerdir. Çalışmalarda en yaygın kullanılan göz izleme cihazı markaları Tobii, EYELINK ve SMI'dır. Çalışmalar incelendiğinde göz izleme verilerinin yanında anketler, ölçekler, gözlem formları, kullanıcı testleri gibi ek veri toplama araçları da kullanılmıştır. Makaleler incelendiğinde bu alanda deneysel çalışmaların çoğunlukta olduğu, yabancı dil öğretimi ve dil öğretimi araştırmalarında yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir.

Göz izleme teknolojisi kullanılabilirlik araştırmalarında da kullanılan bir yöntemdir. Ancak kullanılabilirliği değerlendirmek için testler, anketler, gözlem formları gibi veri toplama araçları da kullanılmakta ve cihaza erişim her zaman mümkün olmadığı için çok fazla tercih edilmemektedir. Bu çalışmada incelenen 92 makaleden 14'ünün kullanılabilirlik araştırması yaptığı görülmüştür. Sancar-Tokmak, Doğusoy ve Bilgiç (2020) çalışmasında Türkiye'de 2014-2019 yılları arasında yayınlanmış kullanılabilirlik ile ilgili makaleleri incelenmiş ve 36 makaleden sadece 5 tanesinde göz izleme cihazı kullanıldığını belirlemiştir. Bu bakımdan çalışma bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

Tepgeç ve Seferoğlu (2019) yaptıkları araştırmada Türkiye'de göz izleme yöntemi kullanılarak eğitim alanında 2006-2018 yılları arasında yapılmış tezleri incelemişler,

yapılan bu araştırma neticesinde bu çalışmada benzer sonuçlar tespit etmişlerdir. Göz izleme cihazı kullanıldığından ve bir çalışma belirli bir süre gerektirdiğinden örneklem sayısı çok fazla olmamaktadır. Yapılan analizlerde incelenen makalelerde örneklem sayıları çoğunlukla 100 kişinin altında olduğu, yığılmanın 50 kişinin altında olduğu görülmüştür. Örneklem grubu olarak genellikle lisans öğrencileri seçilmiştir, çalışmanın uygulanabilirliği ve ulaşılabilir olmanın buna sebep olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonucuna göre yeni yapılacak çalışmalara yönelik bazı öneriler sunulmaktadır. Göz izleme çalışmalarının eğitim araştırmalarında kullanımı giderek artmaktadır. Bu araştırmada Web of Science veri tabanındaki eğitim ve eğitim araştırmaları (Education/Educational Research) incelenmiştir. Daha kapsamlı verilere ulaşabilmek için diğer veri tabanları da araştırılabilir. Ayrıca Türkiye’de yapılan çalışmaların eğilimini incelemek açısından yapılmış makaleler incelenebilir. Göz izleme çalışmalarında genellikle lisans ve 15 yaş üzeri bireyleri örneklem alan makaleler çoğunluğu oluşturmaktadır, daha küçük yaş grupları, ileri yaş gruplarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR


- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş*. (Çev. S. Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık, 15-20.
- Chien, K. P., Tsai, C. Y., Chen, H. L., Chang, W. H., & Chen, S. (2015). Learning differences and eye fixation patterns in virtual and physical science laboratories. *Computers & Education*, 82, 191-201.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.023>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge
- Conty, L., N'Diaye, K., Tijus, C., & George, N. (2007). When eye creates the contact! ERP evidence for early dissociation between direct and averted gaze motion processing. *Neuropsychologia*, 45(13), 3024-3037.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.05.017>
- Çağiltay, K. (2016). *İnsan bilgisayar etkileşimi ve eğitim teknolojileri*. Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler, içinde, 297-314.
- Çağlar, C., & Şimşek, İ. (2018). Yabancı Dil Öğrenimi için Sanal Gerçeklik Ortamlarının Göz İzleme Tekniği ile İncelenmesi. *Future-Learning 2018 (FL2018), 7th International Conference on "Innovations in Learning for the Future": Digital Transformation in Education*. Proceedings / ed. by Sevinç Gülseçen, Çiğdem Selçukcan Erol, Zerrin Ayvaz Reis, Murat Gezer Istanbul University, İstanbul. S.122-127
- Durna, Y., & Arı, F. (2016). Polinom Fonksiyonları ile Göz Bakış Yeri Tespiti Geliştirilmesi ve Uygulaması. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 15(2), 24-45.
http://www.kho.edu.tr/akademik/enstitu/Alp_SAVBEN_dergi/152/2.pdf
- Frischen, A., Bayliss, A. P., & Tipper, S. P. (2007). Gaze cueing of attention: visual attention, social cognition, and individual differences. *Psychol. Bull.* 133(4), 694–724. Doi: 10.1037/0033-2909.133.4.694
- Goldberg, J. H., & Kotval, X. P. (1999). Computer interface evaluation using eye movements: methods and constructs. *International journal of industrial ergonomics*, 24(6), 631-645. [https://doi.org/10.1016/S0169-8141\(98\)00068-7](https://doi.org/10.1016/S0169-8141(98)00068-7)
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review* 16, 235–266.
<https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Jacob, R.J., & Karn, K.S. (2003), "Eye tracking in human-computer interaction and usability research: ready to deliver the promises", in Hyöna, J., Radach, R. and Deubel, H. (Eds), *The Mind's Eye*, Elsevier, Amsterdam, pp. 573-605.

- Jarick, M., & Bencic, R. (2019). Eye contact is a two-way street: Arousal is elicited by the sending and receiving of eye gaze information. *Frontiers in Psychology, 10*, 1262. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01262>
- Javal L. (1878). Essai sur la physiologie de la lecture. *Annales d'Oculistique, 80*, 240–274. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2350899/component/file_2350898/content
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological review, 87*(4), 329. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.4.329>
- Kalaycı, E., Tüzün, H., Bayrak, F., Özdiñç, F., & Kula, A. (2011). Üç-boyutlu sanal ortamlarin kullanilabilirlik çalişmalarinda göz-izleme yöntemi: active worlds örneği. XIII.Akademik Bilişim Konfesansı Bildirileri: Malatya.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölççeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 49-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6146/82503>
- Keleş, E., & Kol, E. (2015). Eğitim penceresinden beyin görüntüleme tekniklerine genel bir bakış. *Elementary Education Online, 14*(1). <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=68bbca08-3712-4d7e-b566-8799b194e8f4%40sdc-v-sessmgr02>
- Kleinke CL. (1986). Gaze and eye contact: A research review. *Psychological Bulletin, vol. 100* 1(pg. 78-100). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.1.78>
- Koç, E., Bayat, O., Duru, D. G., & Duru, A. D. (2020). Göz hareketlerine dayali beyin bilgisayar arayüzü tasarimi. *Uluslararası Mühendislik Araştırma ve Geliştirme Dergisi, 12*(1), 176-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/umagd/article/555494>
- Korbach, A., Brünken, R., & Park, B. (2017). Measurement of cognitive load in multimedia learning: a comparison of different objective measures. *Instructional science, 45*(4), 515-536. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-017-9413-5>
- Lai, M. L., Tsai, M. J., Yang, F. Y., Hsu, C. Y., Liu, T. C., Lee, S. W. Y., ... & Tsai, C. C. (2013). A review of using eye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. *Educational research review, 10*, 90-115. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.10.001>
- Lund, H. (2016). Eye tracking in library and information science: a literature review. *Library Hi Tech, 34*(4), 585-614. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/LHT-07-2016-0085/full/html?fullSc=1>
- Mayer, R. E. (2010). Unique contributions of eye-tracking research to the study of learning with graphics. *Learning and Instruction, 20*(2), 167-171. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.02.012>

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.3736/jcim20090918>
- Myllyneva, A., & Hietanen, J. K. (2015). There is more to eye contact than meets the eye. *Cognition*, 134, 100-109. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.09.011>
- Özdoğan, F. B. (2008). Göz izleme ve pazarlamada kullanılması üzerine kavramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 134-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziticaretturizm/issue/49891/639524>
- Poole, A., & Ball, L. (2010). *Eye tracking in human-computer, interaction and usability research: current, status and future prospects*. [Çevrimiçi: Available from: <http://www.alexpoole.info/blog/wp-content/uploads/2010/02/PooleBall-EyeTracking.pdf>. Erişim: 05.01.2021].
- Posner, M. I. (1980). Orienting of attention. *Quarterly journal of experimental psychology*, 32(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/00335558008248231>
- Redline, C. D., & Lankford, C. P. (2001). *Eye-movement analysis: a new tool for evaluating the design of visually administered instruments (paper and web)*. [Çevrimiçi: <https://www.census.gov/srd/papers/pdf/sm2001-02.pdf>. Erişim: 20.12.2020]
- Reichle, E.D., Pollatsek, A., & Rayner, K (2006). E-Z reader: A cognitive-control, serial-attention model of eye-movement behavior during reading. *Cognitive Systems Research* 7: 4-22. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2005.07.002>
- Samuels, S. J., Rasinski, T. V., & Hiebert, E. H. (2011). Eye movements and reading: What teachers need to know. *What research has to say about reading instruction*, 25-50. <http://textproject.org/assets/library/papers/Samuels-Rasinski-Hiebert-2011-Eye-movements-and-reading.pdf>
- Sancar-Tokmak, H., Doğusoy, B., & Bilgiç, K., (2020). 2014-2019 yılları arasında türkiye’de kullanılabilirlik üzerine yayımlanan araştırma makalelerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 280-320. <https://doi.org/10.17943/etku.639383>
- Sungkur, R. K., Antooroo, M. A., & Beeharry, A. (2016). Eye tracking system for enhanced learning experiences. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1785-1806. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-015-9418-0>
- Tepgeç, M., & Seferoğlu, S. S. (2019). *Öğrenme-öğretme süreçlerinin değerlendirilmesinde göz izleme yönteminin kullanımıyla ilgili bir içerik analizi çalışması*. EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı, 1641-1653.
- URL1: <https://hci.cc.metu.edu.tr/tr/goz-izleme>.

- Wotschack, C. (2009). *Eye movements in reading strategies: How reading strategies modulate effects of distributed processing and oculomotor control* (Vol. 1). Universitätsverlag Potsdam
- Wright, R. D., & Ward, L. M. (2008). *Orienting of attention*. Oxford University Press.

ORCID

Zeynep SAĞLAM  <https://orcid.org/0000-0002-5790-6570>

Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ  <https://orcid.org/0000-0003-4963-8083>

SUMMARY

Introduction

The behaviors of the learner while learning are important in explaining how the learning takes place. Eye tracking studies are among the tools that allow the individual to be monitored while learning is taking place. It is important in terms of understanding which areas the person focuses on in front of the screen or which stimuli they focus on in educational environments. When the literature is reviewed, it is seen that there are eye tracking studies in the field of education. Compiling these studies in the field of education and examining the contents of the studies are important in terms of directing future studies and revealing new research ideas. The aim of this study is to analyze eye tracking studies in the field of education. An analysis was conducted to examine the theses written in this field in Turkey, but no studies on the articles. Within the scope of this study, articles published in journals registered in the Web of Science database are included, and the studies conducted in these journals are exemplary academically. It is thought that the study will contribute to the literature in this field. It is aimed to analyze the methods used in the studies, the sample group, the devices used, data collection tools, and the number of samples. Answers to the following questions are sought in this study:

1. How many studies are in the "Web of Science" database that include "eye tracking" words in the title?
2. What is the distribution of the studies found by years?
3. Is there a special journal in which the studies conducted are published extensively?
4. What is the most commonly used eye tracking device for eye tracking studies?
5. Are eye tracking studies generally done on screen or in an independent environment?
6. Which materials were used as data collection tools in eye tracking studies?
7. Is there a sample group specifically studied in the studies?
8. How are the sample numbers in the studies?

Method

In this study, an analysis has been made regarding the research in the field of education conducted by eye tracking method, the method of the article is content analysis. While analyzing the content, the studies are classified under certain headings (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). A search was made for articles with the terms "eye tracking" in the title of the study from the journals registered in the Web of Science database, covering the years 2015-2019. In order to eliminate those in the field of education from the articles published as a result of the screening, a filter was made in the Educational Research and Educational Scientific Disciplines categories. As a result of the screening, 105 studies remained. 92 articles meeting the criteria were examined within the scope of the research.

The research consists of three stages; preparation phase, analysis phase and conclusion phase. In the preparation phase, the research subject was determined first, and the analysis of eye tracking studies in the field of education is a research subject. It was decided to examine the studies in the field of education, which has "eye tracking" in the title. While classifying the titles, opinions of field experts were taken and eye tracking data examination form was created in Excel. The second stage is the analysis stage; At this stage, the articles to be examined were searched and downloaded from the Web of Science database according to the criteria determined. Among the downloaded studies, those that were not included in the scope of the study were not included in the study, and those examined were examined under the headings in the eye tracking data review form. In the context of this form, the subject, titles, method, eye tracking device used, sample level and number, journal in which they were published, publication years were coded for the articles to be examined. At this stage, the reliability of the examination was ensured by obtaining the expert opinion of the examinations. At the conclusion stage; The findings were obtained by looking at the data encoded in the excel table according to the research questions. After the findings were examined, the study was terminated by writing the results according to the research questions.

Results and Discussion

In this study, 92 articles out of 105 studies scanned from the Web of Science database were examined within the scope of the research. In the study, it was concluded that Education / Education al Research conducted with eye tracking method has increased in recent years. While 12 articles were written in 2015, 30 articles were written in 2019. In the studies, it has been observed that eye tracking studies performed on the screen are more. It may be because eye tracking devices are not so common yet. Lai et al. (2013) recommended that the use of eye tracking in educational research is very important in understanding education, and therefore, to develop practical and more affordable products, especially for use in the field of education. The most commonly used eye tracking device brands in studies are Tobii, Eyelink and SMI. When the studies were examined, additional data collection tools such as questionnaires, scales, observation forms, and user tests were used in addition to eye tracking data. When the articles were examined, it was seen that there were many experimental studies in this area.

Eye tracking technology is also a method used in usability research. However, data collection tools such as tests, surveys, observation forms are also used to evaluate the usability. It was observed that 14 out of 92 articles examined in this study conducted usability research. Sancar-Tokmak, Doğusoy ve Bilgiç (2020) examined published articles on usability studies between 2014 to 2019 years in Turkey and in eye tracking device has determined that only 5 of the 36 articles used. In this respect, the study supports our research.

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Tamamlayıcı Akademik Becerileri Kullanma Düzeyleri ve Tercihlerine Yönelik Görüşleri***

The Use of Compensatory Academic Skills Level and Preferences of Students with Visual Impairment

Gülistan YALÇIN¹, Tuba TUNCER²

¹Aksaray Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.gulistanyalcin@aksaray.edu.tr

²Biruni Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.ttuncer@biruni.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 27.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.09.2021

ÖZ

Bu çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeylerinin ve tercihlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretime devam eden 9, 10, 11, 12. sınıf görme yetersizliği olan 26 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 14'ü ağır düzeyde görme yetersizliğine sahipken 12'si az görendir. Araştırmada, öğrencilerin akademik derslerde tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeylerini belirlemek ve tercihlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket görme yetersizliği olan öğrencilere birinci yazar tarafından uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından doldurulan anketten elde edilen veriler yüzde ve frekans yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin tamamlayıcı akademik becerilere yönelik yaptıkları uyarlamaların oldukça sınırlı olduğu, öğrencilerin tercih ettikleri uyarlamaların ise görme düzeylerine göre çeşitlilik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla görme yetersizliği olan ortaöğretim öğrencilerinin derslerde tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeylerinin sınırlı olduğu söylenebilir.

***Alıntılama:** Yalçın, G. ve Tuncer T. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşleri *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1651-1686.

**Bu makale, birinci yazarın Gazi Üniversitesi'nde tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Görme yetersizliği, Genişletilmiş çekirdek müfredat, Tamamlayıcı akademik beceriler.*

ABSTRACT

This study aims to present the views of students with visual impairments who attend classes at the secondary education on the level of performance and preferences of compensatory academic skills. The research group consists of 26 students with visual impairment in the 9th, 10th, 11th and 12th grades who continue their education in secondary education institutions. Accordingly, 14 students with severe visual impairments and 12 students with low vision without any additional disability included in this group. In this study, a questionnaire was developed to determine the students' level of performance and preferences of compensatory academic skills in their courses. The developed questionnaire was applied to students with visual impairments by the first author. The data obtained from questionnaire which were filled out by the students, were analysed according to percentage and frequency. The research results show the compensatory skills preferred by the students with low vision and visual impairments in the academic courses and adaptations made by the teachers. Although, the research results indicated that teachers make limited adaptations in the classroom for students with visual impairments, these adaptations do not always meet the student's needs.

Keywords: *Visual impairments, Expanded core curriculum, Compensatory academic skills.*

GİRİŞ

Genişletilmiş Çekirdek Müfredat [Expanded Core Curriculum (ECC)] görme yetersizliği olan ve görme yetersizliği ile birlikte çoklu yetersizliğe sahip bireylerin hem akademik yaşamda hem de günlük yaşamda gören bireyler gibi bağımsız yaşam sürdürebilmeleri amacıyla geliştirilmiştir (Hatlen, 1996). İlk kez Pill Hatlen tarafından geliştirilen Genişletilmiş Çekirdek Müfredat (GÇM) genel eğitim müfredatı ile birlikte görme yetersizliği olan öğrencilere sunulmaktadır.

GÇM, görme yetersizliği olan bireylerin; okulda, işte ve günlük yaşamda bağımsız olabilmeleri için sahip olmaları gereken becerileri içermektedir (Hatlen, 1996; Lohmeier, 2006; Sapp ve Hatlen 2010). Bununla birlikte GÇM, görme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimini sağlamak adına öğrencilerin ihtiyaç duyduğu tüm becerilerin öğretimine odaklanır (Hatlen, 1996; Lohmeier, 2009). Bu beceriler, dokuz farklı alanda toplanmıştır. Bunlar; tamamlayıcı beceriler, sosyal etkileşim becerileri, kariyer eğitimi, bağımsız yaşam becerileri, kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, boş zaman ve eğlence aktiviteleri, yardımcı teknoloji kullanımı ve duyuları etkili kullanma becerisidir (Lohmeier, 2006; 2009).

GÇM'nin alanlarından biri olan tamamlayıcı beceriler; kavram öğretimi, yön bilgisi, organizasyon ve çalışma stratejileri, konuşma ve dinleme becerileri, kabartma (braille) ve büyük puntolu yazı kullanımı, önceden kaydedilmiş sesli materyallerin kullanımı, büyüteç ve alternatif iletişim kanalları, işaret dili veya sözel olmayan diğer iletişim araçları, konuşma kartları veya iletişim için geliştirilen cihazların kullanımını kapsamaktadır (Lieberman, Haegele, Columa ve Conroy, 2014; Lohmeier, 2005, 2006, 2007, 2009). Amerikan Körler Vakfı (American Foundation for the Blind) tamamlayıcı becerileri, tamamlayıcı akademik beceriler ve tamamlayıcı işlevsel beceriler olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Tamamlayıcı akademik beceriler, görme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişebilmeleri için ihtiyaç duyduğu tüm beceriler olarak tanımlanmaktadır (Lohmeier, 2009). Tamamlayıcı işlevsel beceriler ise görme

yetersizliği ile birlikte çoklu yetersizliği olan öğrencilerin, oyun oynama, sosyalleşme ve kişisel bakım gibi becerilerin öğretimini kapsamaktadır (Stainback ve Stainback, 1996).

Tamamlayıcı akademik beceriler; dinleme becerileri, kavram gelişimi, çalışma ve organizasyon becerileri ile mevcut müfredatın her alanında işlevde bulunmak için gerekli uyarlamalar ve yazılı iletişim becerileri olarak sınıflandırılmıştır (Tuncer, 2014). Dinleme becerileri, görme yetersizliği olan öğrencilerin; sözlü yönergelere cevap verme, sesli okuma sırasında takip etme, sesli bilgiyi alıp işleme, yönergeleri takip etme, seslerin yönünü belirleme, sesli metinleri anlama gibi pek çok beceriyi içerir (Yalçın ve Altunay Arslantekin, 2019). Kavram gelişimi; nesne sürekliliği, nesne takibi, zaman, mekân, miktar kavramları ve farkındalığını içerir. Çalışma ve organizasyon becerileri; kendine ait uygun araç gereçleri uygun yere koyma, çeşitli işaretleme ve etiketleme sistemlerini kullanarak araç gereçleri düzenleme, araştırma yapma becerilerini sergileme, zaman yönetimi, gören okuyucu yazıcı kullanma gibi becerileri kapsar. Görme yetersizliği olan öğrencilerin kullandıkları yazılı iletişim çeşitleri; kabartma alfabe kullanma, büyük puntolu yazı, basılı materyali büyüteçle okuma, ses kayıtlarını dinleme ve yardımcı yazıcı kullanma, işaret alfabesi, dokunsal semboller ya da bunların kombinasyonları biçiminde çeşitlilik göstermektedir (Tuncer, 2014).

Tamamlayıcı akademik beceriler, öğretmenlerin derslerde yapması gereken materyal ve öğretimsel uyarlamaları da içermektedir (Hatlen, 1996; Yalçın ve Altunay Arslantekin, 2019). Görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan çalışmalarda, öğrencilerin derslerde materyal desteği ve materyal uyarlamasına ihtiyaç duydukları (Kızılaslan ve Sözbilir, 2017; Ünlü, Pehlivan ve Tarhan, 2010), sınavlarda ek süreye ihtiyaç duydukları (Erin, Hong, Schoch ve Kuo, 2006), dersleri takip etmede farklı öğretimsel uyarlamalara (Kızılaslan ve Sözbilir, 2017; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2016) ihtiyaç duydukları rapor edilmiştir. Bu uyarlamalar görme yetersizliği olan öğrencinin öğrenme kanallarına uygun olarak yapılmalıdır (Altunay Arslantekin, 2012; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2016). Örneğin, ders işlenişi sırasında az gören bir öğrenci için ders materyalleri uyarlanırken, renk ve zemin zıtlığına, büyüteç gibi destek materyallerin kullanımına yer verilirken,

ağır düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler için dokunsal, işitsel materyallere ve ses kayıt cihazı gibi destek materyallere yer verilmektedir (Altunay Arslantekin, 2012). Bununla birlikte görme yetersizliği olan öğrenciler, ödevleri hazırlamada ve sınav sırasında da farklı uyarlamalara ihtiyaç duyarlar. Örneğin ödev hazırlamada, JAWS Programı gibi ekran okuma programlarını ve sesli kitapları kullanırlar (Altunay Arslantekin, 2012). Sınav uyarlamaları ise bireyin görme durumuna göre braille ya da büyük puntolu sınav kâğıdının sunulması, gören okuyucu tarafından soruların okunarak cevaplarının yazımı, sınavda ek süre verilmesi ve sınavın ses kayıt cihazıyla gerçekleştirilmesi gibi farklı uygulamaları içerir (Allman, 2009; Bolt ve Thurlow, 2004; Doğuş, Aslan ve Çakmak, 2020; Douglas, McCall, Pavey ve Nisbet, 2009; Kim, 2012; Stone, Cook, Laitusis ve Cline, 2010).

Türkiye’de özellikle ağır düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler ilköğretim kademesinde çoğunlukla gören akranlarından ayrı eğitim ortamlarına (Görme engelliler okulları) devam etmektedirler. Bu okullarda tamamlayıcı akademik becerilerin bir kısmının öğretilmesine yer verildiği bilinmektedir. Örneğin, kabartma yazı okuma, büyüteç kullanımı, matematik işlemleri için küptaş kullanımı gibi materyallerin kullanımı öğretilmektedir. Ancak ilköğretim kademesinde gören akranlarıyla aynı ortamda eğitimlerine devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler için bu gibi becerilerin öğretilmesini yapacak görme engelliler öğretmenleri bulunmamaktadır. Bu nedenle de görme yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri çoğunlukla bu becerileri edinmeden ilköğretim kademesinden mezun olmaktadır.

İlköğretim kademesinde görme engelliler okullarından mezun olan öğrenciler, ortaöğretime gören akranlarının devam ettikleri genel eğitim sınıflarında devam etmektedirler. Ancak bu okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamı genel eğitim öğretmenleridir. Dolayısıyla bu okullarda görme yetersizliği olan öğrenciler, ilköğretim kademesinde tamamlayıcı akademik becerileri edinseler bile ortaöğretim kademesinde bu becerileri sergilemeleri oldukça sınırlıdır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin hem akademik hem de günlük yaşamda başarılı olabilmeleri için GÇM’nin diğer alanları ile birlikte tamamlayıcı akademik becerileri

öğrenmeleri, sınıf ortamında ve günlük yaşamlarında kullanmaları gerekmektedir. Bu çalışmada, ortaöğretimde kaynaştırma sınıflarına devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin, tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin derslerde tamamlayıcı akademik becerilere yönelik yaptıkları uyarlamalar ve öğrencilerin kullandığı tamamlayıcı akademik beceriler nelerdir?
2. Görme yetersizliği olan öğrencilerin tercih ettikleri uyarlamalar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de görme yetersizliği olan öğrenciler, ilköğretim kademesinde kaynaştırma sınıfları ve özel eğitim sınıflarının dışında görme engelliler okullarında eğitim öğretimlerine devam etmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2019-2020 İstatistik Verileri’ne göre, ilkokulda 495, ortaokulda 648 görme yetersizliği olan öğrenci görme engelliler okullarında eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.

Görme engelliler okullarında, uygulanan müfredat, gören akranlarının takip ettiği müfredata paraleldir. Bununla birlikte, gören öğrencilerin takip ettiği programdan farklı olarak beden eğitimi, spor ve bağımsız hareket becerileri dersi ve toplumsal uyum becerileri derslerini de içermektedir. Ancak görme yetersizliği olan öğrenciler, genel eğitimin müfredatının içinde yer alan amaçların çok daha ötesinde beceri (yardımcı teknoloji kullanımı, bağımsız yaşam, yönelim ve bağımsız hareket becerileri vb.) (Hatlen, 1996) ve materyal kullanımının (büyüteç, ses kayıt cihazı, küptaş vb.) (Altunay Arslantekin, 2012) öğretimine ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaçların tamamı Genişletilmiş Çekirdek Müfredat içerisinde yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde pek çok

eyalette ve farklı ülkelerde kullanılan bu müfredat, hem ayrı eğitim okullarında hem de kaynaştırma sınıflarında eğitim gören öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak kullanılmaktadır (Yalçın ve Altunay Arslantekin, 2019).

Türkiye’de bu becerilerin bir kısmı görme engelliler ilköğretim okullarında sınırlı şekilde de olsa öğretilmektedir. Ancak görme yetersizliği olan öğrenciler, ortaöğretim kademesine geçtiklerinde pek çok durum bu becerileri bilse bile gerçekleştirmesi için engel oluşturmaktadır. Örneğin, görme yetersizliği olan öğrenci, kabartma formatta sınav kâğıdı verdiğinde öğretmen bu kâğıdı okuyamamakta ya da öğrencinin özelliklerine ve ihtiyaçlarına yönelik yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığı için gerekli düzenlemelere yer verememektedir. Öğrenci kimya, biyoloji, fizik gibi görsel içeriklerin ve soyut ifadelerin yoğun olduğu derslerde materyal uyarlamasına ihtiyaç duyduğunda (Yalçın ve Kamalı Arslantaş, 2020; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2016); öğretmen bu uyarlamaları nasıl yapacağını bilmediği için görme yetersizliği olan öğrenciler ya bu derslerden muaf tutulmakta ya da derse aktif bir katılım sağlamadan sınıf ortamında bulunmaktadır.

Bu çalışma hem tamamlayıcı akademik becerileri Türkiye’de ele alan ilk çalışma olması hem de kaynaştırma sınıfında eğitimlerine devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaç duyduğu tamamlayıcı akademik becerileri ve uyarlamaları ortaya koyması nedeniyle büyük bir önem arz etmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de alan yazında görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan çalışmaların sınırlı olması ve yapılan çalışmalarda da ortaöğretimde kaynaştırma sınıfında yer alan öğrencilere sınırlı şekilde yer verilmesi nedeniyle alan yazındaki bu boşlukların doldurulmasında önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sonuçlarının, genel eğitim öğretmenleri, görme engelliler öğretmenleri ve görme yetersizliği olan çocuğa sahip aileler için yol gösterici olması beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeylerinin ve tercihlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada var olan durum ortaya konmak amaçlandığından araştırmanın modeli, betimsel araştırma modelidir.

Betimsel çalışmalar, var olan değişkenlerin dağılımını tanımlamak için yapılan çalışmalardır (Grimes ve Schulz, 2002). Ayrıca betimsel araştırmalar genel olarak incelenen birey ya da grupların özelliklerinin istatistikî olarak sunulması ile gerçekleşir (McMillan ve Shumacher, 2010). Betimsel çalışmalar verilen durumu, tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu; Ankara ili sınırları içinde yer alan ortaöğretim kurumlarında 9, 10, 11 ve 12. sınıfa devam eden az gören ve ağır düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya 15 farklı okuldan toplam 26 öğrenci katılmıştır.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrencilerin Görme Durumu	F	%
Az gören	12	46
Ağır düzeyde görme yetersizliği	14	54
Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri	F	%
9. Sınıf	3	11,5
10. Sınıf	5	19,3
11. Sınıf	3	11,5
12. Sınıf	15	57,7
Öğrencilerin Cinsiyeti	F	%
Kız	15	57,7
Erkek	11	42,3
TOPLAM	26	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin, %54’ü ağır düzeyde görme yetersizliği olan ve %46’sı az görendir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 12. sınıf öğrencisi olmakla birlikte %19,3’ü 10. sınıf öğrencisi, %11,5’i 9. sınıf öğrencisi yine %11,5’i 11. sınıf öğrencisidir. Araştırma grubunun %57,7’si kız, %42,3’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama amacı ile hazırlanan anket, 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler, ikinci bölümde dersler, üçüncü bölümde ödevler, sınavlara ilişkin yapılan uyarlamalar ve öğrencilerin tercihlerine ilişkin 23 soruya yer verilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Anket geliştirme süreci problemi tanımlama, madde (soru) yazma, uzman görüşü alma ve uygulama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Bu araştırmada anket geliştirme sürecinde bu aşamalar temel alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilme sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

- a. Alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın problem durumu betimlenmiş ve araştırma soruları hazırlanmıştır.
- b. Araştırma soruları temel alınarak bir madde havuzu oluşturulmuştur.
- c. Madde havuzunda yer alan 50 soru araştırmanın birinci yazarı ve bir özel eğitim alan uzmanı tarafından incelenmiş ve 20 soru seçilmiştir.
- d. Ankette kapalı uçlu sorular tercih edilmiştir. Araştırmacılar kapalı uçlu soruların seçeneklerini belirlerken; olası tüm seçenekleri kapsamış olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı kapalı uçlu sorulardan sınıflama sorularını tercih etmiştir. Sınıflama soruları cevapların seçenek bazında sınıflandırılması amacıyla yapılır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Bazı araştırmalarda sınıflama soruları yoluyla oluşturulmuş anketlerde katılımcılara birden fazla seçeneği işaretleme olanağı verilir (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Araştırmacılar da bu yöntemi tercih etmiş ve katılımcılar birden fazla seçeneği işaretleyebilmişlerdir.
- e. Son aşamada ise anket 3 özel eğitim alan uzmanına gönderilmiş ve uzman görüş formunu kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar 2 sorunun çıkarılmasına ilişkin görüş bildirmiştir. Araştırmacılar 2 soruyu tekrar incelemiş ve anketten çıkarmıştır.
- f. Son olarak araştırmacılar anketi yeniden incelemiş ve birinci araştırmacı 18 sorudan oluşan anketi araştırma grubunda yer almayan 3 görme yetersizliği olan öğrenci ile uygulamıştır. Öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği da test edilen ankete son hâli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ortaöğretimde kaynaştırma sınıfında eğitim gören görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri gerçekleştirme düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, öğrencilere anket uygulanmadan önce Millî Eğitim Bakanlığında uygulama yapılacak okullarda uygulama yapılmasına

ilişkin izin alınmıştır. İzin alınmasının ardından her okula gidilerek okulların rehber öğretmenleri ile görüşülmüş ve öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

Rehber öğretmenlerle yapılan görüşmenin ardından, görme yetersizliği olan öğrencilere anketin uygulanması için bir ortam hazırlanmıştır. Genellikle boş sınıflar, rehber öğretmenlerin odası ve okulun kütüphanesi olmak üzere 3 farklı ortam belirlenmiştir. Ortamlar seçilirken okulun en sessiz bölümünde olmasına, ortamda masa ve sandalye bulunmasına dikkat edilmiştir.

Görme yetersizliği olan her bir öğrenci ile araştırmanın birinci yazarı tek tek konuşmuş, çalışmanın amacını anlatmış ve hangi tekniği kullanarak anketi doldurmak istediğini sormuştur. Öğrencilerin 2'si anketi kendi doldurmuş, 3'ü ekran okuma programını kullanarak doldurmuş ve geri kalan tüm öğrenciler araştırmacının anketi okumasını ve bu şekilde anketi doldurmayı tercih etmişlerdir.

Anketi kendi dolduran öğrencilerin az gören olması nedeniyle o öğrencilerle veri toplanırken büyük puntolu yazı ile hazırlanmış (16 punto) anket formu öğrenciye verilmiş ve araştırmacı sessiz bir şekilde öğrencinin anketi doldurmasını beklemiştir. Anketi doldururken ekran okuma programını kullanan öğrenciler kendi bilgisayarlarını kullanmışlardır. Araştırmacı öğrencinin anketi doldurmasını sessizce beklemiştir.

Araştırmacının anketi okumasını tercih eden öğrenciler ise araştırmacı ile karşılıklı olarak oturmuştur. Araştırmacı anketin kabartma formatta hazırlanmış hâlini öğrenciye vermiş ve anketi incelemesini istemiştir. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce öğrenciye anlamadığı ya da tekrar okumasını istediği sorular olduğu durumda okumanın tekrarlanmasını isteyebileceği söylemiştir. Ardından araştırmacı öğrenciye hazır mısın, diye sormuş ve öğrenci hazır olduğunda araştırmacı sesli olarak soruları okumuş ve öğrencinin cevaplarını ses kayıt cihazına kaydetmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

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.

Etik Kurul İzni (Ek-1)

Kurul adı: Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi: 18.12.2020

Toplantı sayısı: 13

Karar numarası: 2020/01-106

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeylerinin ve tercihlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla verilerin analizinde, betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın bulgu ve yorumları her iki araştırma sorusu için ayrı ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

- 1) *Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin tamamlayıcı akademik becerilere yönelik yaptıkları uyarlamalar ve öğrencilerin kullandığı tamamlayıcı akademik beceriler nelerdir?* sorusuna ilişkin bulguları ortaya koyabilmek için ilk olarak öğretmenlerin ders sunumları sırasında kullandıkları teknikler öğrenci görüşlerine göre belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin ders işleyişinde kullandıkları tekniklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ders İşleyişinde Kullandıkları Tekniklerin Yüzdeler Değerleri

	F	%
Düz anlatım	24	36
Powerpoint sunusu	8	12
Video kullanımı	11	17
Deney kullanımı	4	6
Gözlem yapma	2	3
Yaparak gösterme	5	8
Resimler göstererek anlatma	4	6
Diğer (akıllı tahta)	8	12
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	66	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler, %36 oranında öğretmenlerinin düz anlatım tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir, düz anlatım tekniğini %17 oranında video kullanımı ve %12 oranında Powerpoint sunusu ve akıllı tahta kullanımı izlemiştir.

Tablo 3. Öğrenci Görüşlerine Göre, Öğretmenlerin Powerpoint Sunumu Sırasında Yaptıkları Uyarlamaların Yüzdeler Değerleri

	F	%
Powerpointler Braille olarak çıktı veriliyor	-	
Powerpointler büyük puntolu çıktı olarak veriliyor	-	
Powerpointleri görebilmek için yakına oturuyorum	-	
Hiçbir şey yapılmıyor	6	75
Diğer (arkadaş yardımı-anlatımı)	2	25
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	8	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden devam görme yetersizliği olan öğrenciler ‘Powerpoint sunusu kullanıldığında sizin dersi takip edebilmeniz için ne gibi uyarlamalar yapılıyor?’ sorusunda %75 oranında hiçbir düzenleme yapılmadığını ve %25 oranında ise diğer düzenlemelere (arkadaş yardımı-anlatımı) yer verildiğini belirtmişlerdir.

Tablo 4. Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ders Sunumunda Video Kullandıklarında Yaptıkları Uyarlamaların Yüzdeler Değerleri

	F	%
Bir arkadaşım yanıma oturarak videoda olanları bana anlatıyor	5	33
Öğretmenim videoda olanları anlatıyor	5	33
Hiçbir şey yapılmıyor	3	20
Diğer	2	14
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	15	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler, öğretmenlerinin ders sunumunda video kullandıklarında %33 oranlarda eşit dağılımlarla en çok 'Bir arkadaşının yanına oturarak videoda olanları bana anlatıyor' ve 'Öğretmenim videoda olanları anlatıyor' uyarlamalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 5. Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ders Sırasında Deney ve Gözleme Yer Verdiklerinde Yaptıkları Uyarlamaların Yüzdeler Değerleri

	F	%
Deney gözlemi benim de yapabilmem/izleyebilmem için öğretmen ne yaptığını/neler olduğunu bana anlatıyor	1	17
Deney gözlem materyallerini inceleyiyor	1	17
Deneye dokunarak katılmamı sağlıyor	1	17
Deneyi/gözlemi daha yakından izlememi sağlıyor	2	32
Hiçbir düzenleme yapılmıyor	1	17
Diğer	-	-
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	6	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler, öğretmenlerinin ders sırasında deney ve gözleme yer

verdiklerinde yaptıkları uyarlamalara %32 oranında en çok ‘Deneyi/gözlemi daha yakından izlememi sağlıyor’ cevabını vermişlerdir.

Tablo 6. Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Derslerde Düz Anlatımı Tercih Ettiğinde Yaptıkları Uyarlamaların Yüzdeler Değerleri

	F	%
Öğretmen dersten önce anlatacağı konuyu kabartma yazı şeklinde bana veriyor	1	3
Öğretmen anlatacağı konuyu büyük puntoda basılı olarak bana veriyor	3	10
Öğretmen anlatacağı konuyu dersten önce bilgisayar ortamında bana veriyor	3	10
Derse hazırlanmam için öğretmen anlatacağı konuyu birkaç gün öncesinden bana söylüyor	16	54
Hiçbir şey yapılmıyor	6	20
Diğer	1	3
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	30	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere ortaöğretimde kaynaştırma sınıflarında eğitim gören görme yetersizliği olan öğrenciler, ‘Öğretmenlerinin derslerde düz anlatımı tercih ettiklerinde yapılan düzenlemeler?’ sorusuna öğrenciler %54 oranında ‘Derse hazırlanmam için öğretmen anlatacağı konuyu birkaç gün öncesinden bana söylüyor’ cevabını vermişlerdir. Bu cevabı ‘Hiçbir şey yapılmıyor’ cevabı takip etmiştir.

Tablo 7. Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Sınav ve Ödev Hazırlığında Sağladığı Kolaylıkların Yüzdeler Dağılımları

	F	%
Kaynak bulmam için yol gösteriyor	2	22
Diğer (Soruları önceden veriyor)	7	78
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	9	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler, %78 oranında ‘Öğretmenlerinin sınav ve ödev hazırlığında sağladığı kolaylıklar’ sorusuna ‘Diğer’ cevabını vermişlerdir ve bu diğer kısmını açmaları istendiğinde nerdeyse tamamı sınav sorularının önceden verildiğini

belirtmişlerdir. ‘Diğer’ cevabını ‘Kaynak bulmam için yol gösteriyor’ cevabı takip etmiştir.

Tablo 8. Ders Takibi Sırasında Not Tutan Öğrencilerin Kullandıkları Araçların Yüzdelerik Dağılımları

	F	%
Braille (Kabartma) yazı/Gören yazı	20	73
Braille daktiloyla	-	
Bilgisayarda	3	10
Ses kaydı yaparak	5	17
Diğer	-	
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	28	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıflarında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler %73 oranında ders takibi sırasında not tutarken ‘Braille (Kabartma) yazı/Gören yazı’ ile not tuttıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 9. Öğrencilerin Ödev/Proje Hazırlamada Kullandıkları Tekniklerin Yüzdelerik Dağılımları

	F	%
Kaynakları tarayarak bilgisayarına aktarıyorum ve bilgisayarımın dinleyerek yapıyorum	9	26
Anne/baba/kardeş/arkadaşım kaynakları okuyor bunları birleştirerek yapıyorum	16	47
Konuşan kitaplardan yararlanıyorum	3	9
Kabartma kitaplar buluyorum	1	3
Büyük puntolu basılmış kitaplar buluyorum	3	9
Diğer	2	6
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	34	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıflarında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler ödev ve proje hazırlamada %47 oranında

‘Anne/baba/kardeş/arkadaşım kaynakları okuyor bunları birleştirerek yapıyorum’ tekniğini kullandıklarını belirtmişler ve bu cevabı ‘Kaynakları tarayarak bilgisayarına aktarıyorum ve bilgisayarımın dinleyerek yapıyorum’ cevabı takip etmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Sınavlara Hazırlanmada Kullandıkları Tekniklerin Yüzdelik Dağılımları

	F	%
Kendi tuttuğum braille notlardan hazırlanıyorum	13	25
Büyük puntolu ders notlarından hazırlanıyorum	5	10
Kabartma ders kitabından hazırlanıyorum	6	11
Elektronik ortamda bana verilen notları dinleyerek hazırlanıyorum	4	8
Taranıp bilgisayarına aktarılan ders kitaplarından hazırlanıyorum	1	2
Ses kayıtlarını dinleyerek hazırlanıyorum	4	7
Gören arkadaşımın hazırlanıyorum	16	31
Gören arkadaşımın hazırlanıyorum	3	6
Diğer		
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	52	100

Tablo 10’da görüldüğü üzere ortaöğretimde kaynaştırma sınıfına devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin sınavlara hazırlanmada kullandıkları teknikler %31 oranında ‘Gören arkadaşımın hazırlanıyorum’ cevabı oluşturmuş ve bu cevabı ‘Kendi tuttuğum braille notlardan hazırlanıyorum’ cevabı takip etmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Sınav Sırasında Kullandıkları Tekniklerin Yüzdelik Dağılımları

	F	%
Bilgisayarda cevaplıyorum	-	
Tablet ve kalemle braille cevaplıyorum	1	3
Gören okuyucu yazıcı ile cevaplıyorum	20	67
Sözlü sınav oluyorum	-	
Büyük puntolu sorularla kendim sınav olabiliyorum	9	30
Diğer	-	
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir</i>	30	100

Tablo 11’de görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler %67’ oranında ‘Gören okuyucu ve yazıcı ile cevaplıyorum’ tekniğini kullandıklarını belirtmişler ve bu tekniği sırasıyla ‘Büyük puntolu sorularla kendim sınav olabiliyorum’ ve ‘Tablet ve kalemle Braille cevaplıyorum’ sınav olma teknikleri takip etmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin ‘Sınavlarda Ek Süre Veriliyor mu?’ Sorusunun Yüzdelik Dağılımları

	F	%
Evet	11	42
Hayır	15	58
TOPLAM	26	100

Tablo 12’de görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler, ‘Sınavlarda ek süre veriliyor mu?’ sorusuna %58 oranında ‘Hayır’ cevabını vermiş %42 oranında ise ‘Evet’ cevabını vermişlerdir.

- 2) *Öğrencilerin tercih ettikleri uyarlamalar nelerdir?* Sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Derslerde Powerpoint Sunusu Sırasında Yapılmasını Tercih Ettikleri Uyarlamaların Yüzdelerle Dağılımları

	F (AG)	%	F (AGY)	%
Braille çıktı			5	62
Büyük puntolu çıktı	1	50		
Elektronik ortamda			2	25
Tahtaya yakın oturma	1	50		
Diğer			1	13
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	2	100	8	100

AG: Az gören

AGY: Ağır düzeyde görme yetersizliği (Kör)

Tablo 13'te görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerden az gören öğrenciler Powerpoint sunumu sırasında %50 eşit oranlarda, 'Büyük puntolu çıktı' ve 'Tahtaya yakın oturma' uyarlamalarını AGY olan öğrenciler ise %62 oranında en çok 'Braille çıktı verilmesini' tercih etmişlerdir.

Tablo 14. Öğrencilerin Ders Sırasında Video Kullanıldığında Yapılmasını Tercih Ettiği Uyarlamaların Yüzdelerle Dağılımları

	F (AG)	%	F (AGY)	%
Arkadaşlarımın anlatmasını	1	20	1	11
Öğretmenlerimin anlatmasını	2	40	7	78
Sadece dinlemek bana yeter	1	20	1	11
Diğer	1	20		
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	5	100	9	100

AG: Az gören

AGY: Ağır düzeyde görme yetersizliği (Kör)

Tablo 14'te görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler, derslerde video kullandığı sırada az gören öğrenciler %40 oranında ve AGY olan öğrenciler %78 oranında 'Öğretmeninin anlatmasını' tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 15. Derslerde Deney ve Gözleme Yer Verildiğinde Öğrencilerin Yapılmasını Tercih Ettikleri Uyarlamaların Yüzdelerle Dağılımları

	F (AG)	%	F (AGY)	%
Öğretmenin deney ve gözlemi bana anlatmasını	1	33	1	17
Arkadaşımın deney ve gözlemi bana anlatmasını	1	33		
Deneye dokunarak katılmayı	1	34	1	17
Deney gözlem materyalini incelemeyi			2	33
Deney gözlemi daha yakından izlemeyi			2	33
Diğer				
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	3	100	6	100

AG: Az gören

AGY: Ağır düzeyde görme yetersizliği (Kör)

Tablo 15'te görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler, derslerde deney ve gözleme yer verildiğinde az gören öğrenciler %33 oranında eşit dağılımlarla; 'Öğretmenlerinin deney ve gözlemi anlatmasını', 'Arkadaşlarının deney ve gözlemi anlatmasını' ve 'Deneye dokunarak katılmayı' tercih ettiklerini belirtmişlerdir. AGY olan öğrenciler, %33 oranında eşit dağılımlarla 'Deney/gözlemi daha yakın izlemeyi' ve 'Deney gözlem materyalini incelemeyi' düzenlemeleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 16. Derslerde Düz Anlatım Tekniği Kullanıldığında Öğrencilerin Yapılmasını Tercih Ettikleri Uyarlamaların Yüzdelerle Dağılımları

	F (AG)	%	F (AGY)	%
Öğretmenin dersten önce anlatacağı konuyu kabartma yazı şeklinde bana vermesini			6	30
Öğretmenin anlatacağı konuyu büyük puntoda bana basılı olarak vermesini	7	54		
Öğretmenin anlatacağı konuyu dersten önce bilgisayar ortamında bana vermesini			6	30
Derse hazırlanmam için öğretmenin anlatacağı konuyu birkaç gün öncesinden bana söylemesini	6	46	7	35
Diğer			1	5
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	13	100	20	100

AG: Az gören

AGY: Ağır düzeyde görme yetersizliği (Kör)

Tablo 16'da görüldüğü üzere ortaöğretimde birlikte eğitime devam eden görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler, derslerde düz anlatım tekniği kullanıldığında tercih ettikleri düzenlemeleri şu şekilde belirtmişlerdir: Az gören öğrenciler %54 oranında 'Öğretmenin dersten önce anlatacağı konuyu büyük puntoda basılı olarak bana vermesi' cevabını tercih etmişler ve bu cevabı 'Derse hazırlanmam için öğretmenin anlatacağı konuyu birkaç gün öncesinden bana söylemesi' cevabı takip etmiştir. AGY olan öğrenciler ise tercih ettikleri uyarlamaları şu şekilde sıralamışlardır: AGY olan öğrenciler %35 oranında 'Derse hazırlanmam için öğretmenin anlatacağı konuyu birkaç gün öncesinden bana söylemesi' cevabını tercih etmişler ve bu cevabı 'Öğretmenin dersten önce anlatacağı konuyu kabartma şeklinde bana vermesi' ve 'Öğretmenin anlatacağı konuyu dersten önce bilgisayar ortamında bana vermesi' cevapları takip etmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin, Ödevlerini Daha Kolay Hazırlamak İçin Tercih Ettikleri Tekniklerin Yüzdelerik Dağılımları

	F (AG)	%	F (AGY)	%
Braille kaynakları bulabilirsem			11	32
İnternette araştırma yapabilirsem	6	35	8	23
Konuşan kitap bulabilirsem	1	6	8	23
Basılı kitaplar için gönüllü okuyucu bulabilirsem	1	6	5	16
Ödev proje hazırlamak için bana daha uzun süre verilirse	9	53	2	6
Diğer				
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	17	100	34	100

AG: Az gören

AGY: Ağır düzeyde görme yetersizliği (Kör)

Tablo 17’de görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin ödevleri daha kolay hazırlamak için tercih ettiği tekniklerin az görenler için %53 oranında ‘Ödev proje hazırlamam için bana daha uzun süre verilirse’ cevabı ve AGY olan öğrenciler için ise %32 oranında ‘Braille kaynakları bulabilirsem’ cevabı oluşturmuştur.

Tablo 18. Öğrencilerin, Sınavlara Hazırlanmada Tercih Ettikleri Teknik/Uyarlamaların Yüzdelik Dağılımları

	F (AG)	%	F (AGY)	%
Derslerde ses kaydı yapabilirsem	2	12	5	25
Öğretmenler ders notlarını braille olarak sağlarsa			8	40
Öğretmenler büyük puntolu ders notları sağlarsa	5	29		
Ders kitapları taranıp bilgisayarına aktarılırsa	1	6	1	5
Basılı kitaplar için okuyucu bulunursa	9	53	5	25
Diğer			1	5
<i>*Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.</i>	17	100	20	100

AG: Az gören

AGY: Ağır düzeyde görme yetersizliği (Kör)

Tablo 18’de görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerden az gören öğrenciler %52 oranında ‘Sınavlara hazırlanmada hangi uyarlamalara yer verilirse daha iyi hazırlanacağını düşünüyorsunuz?’ sorusuna ‘Basılı kitaplar için okuyucu bulunursa’ cevabını vermişler ve bu cevabı ‘Öğretmen büyük puntolu ders notları sağlarsa’ cevabı takip etmiştir. AGY olan öğrenciler %40 oranında ‘Öğretmen ders notlarını Braille olarak sağlarsa’ cevabını vermişlerdir. Bu cevabı ‘Derslerde ses kaydı yapabilirsem’ ve ‘Basılı kitaplar için okuyucu bulabilirsem’ cevapları takip etmiştir.

Tablo 19. Öğrenciler, Sınav Sırasında Kullanmayı Tercih Ettikleri Tekniklerin Yüzdelerle Dağılımları

	F (AG)	%	F (AGY)	%
Bilgisayarda yazarsam	-		1	6
Sorular braille verilir cevapları da Braille verirsem	-		7	44
Okuyucu yazıcı bulunursa	3	20	7	44
Sözlü sınav olursam	2	13	1	6
Sorular büyük puntoda verilirse	10	67	-	
Diğer	-		-	
	15	100	16	100

**Öğrenciler birden fazla ifadeye görüş bildirmişlerdir.*

AG: Az gören

AGY: Ağır düzeyde görme yetersizliği (Kör)

Tablo 19’da görüldüğü üzere ortaöğretime kaynaştırma sınıfında devam eden görme yetersizliği olan öğrenciler, ‘Sınavların yapılmasında hangi teknikleri kullanmanın uygun olacağını düşünüyorsunuz?’ sorusuna az gören öğrenciler %67 oranında ‘Sorular büyük puntoda verilirse’ cevabını vermişler ve bu cevabı ‘Okuyucu yazıcı bulunursa’ cevabı takip etmiştir. AGY olan öğrenciler %44 eşit oranlarla en çok ‘Sorular braille verilir cevapları da Braille verirsem’ ve ‘Okuyucu yazıcı bulunursa’ cevaplarını vermişlerdir.

SONUÇ

Bu çalışmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin sınıflarda en çok düz anlatım tekniğini tercih ettiğini gösterirken bu tekniği kullandıkları derslerde görme yetersizliği olan öğrenciler için anlatacakları konuyu birkaç gün önceden öğrencilere söylemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bu uygulama ağır düzeyde görme yetersizliği olan öğrencilerin tercih ettiği uyarılma ile örtüşürken az gören öğrenci görüşlerinin

büyük çoğunluğunu oluşturan büyük puntolu ders kaynağını kendilerine verilmesi uygulamasını karşılamamaktadır.

Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin Powerpoint sunumuna yer verdikleri derslerde görme yetersizliği olan öğrenciler için herhangi bir uyarlama yapılmadığı görülürken öğrenciler, görme durumlarına göre kabartma çıktı/büyük puntolu çıktı uyarlamalarını ve tahtaya yakın oturma düzenlemelerini tercih etmektedirler. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin video kullanımına yer verdikleri derslerde videoyu görme yetersizliği olan öğrenciye ya bir ekranın ya da kendilerinin anlattıkları görülürken bu uyarlamanın öğrencilerin tercih ettikleri uyarlamalarla örtüştüğü görülmektedir.

Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin deney ve gözleme yer verdikleri derslerde görme yetersizliği olan öğrenciler için farklı uyarlamaları tercih ettikleri görülürken yapılan uyarlamaların öğrenci tercihleri ile örtüştüğü görülmüştür. Görme yetersizliği olan öğrencilerin, akademik derslerde kabartma yazı/büyük puntolu yazı tekniklerini kullanarak not tuttukları görülürken not tutmayan öğrencilerin ise yetiştiremedikleri için ya da öğretmenin ses kayıt cihazını kullanmalarına izin vermedikleri için not tutamadıkları görülmüştür.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin ödev/proje hazırlamada farklı güçlüklerle karşılaştıkları görülürken, ödev ve proje hazırlamaları gerektiğinde ikinci bir kişiden (Anne, baba, kardeş, arkadaş) yardım aldıkları görülmüştür. Oysaki öğrenciler, internette araştırma yapmayı kendilerine öğretilmesini ve bu ödev/projeler hazırlanırken kendilerine ek süre verilmesini tercih etmişlerdir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin sınavlara hazırlanırken farklı teknikleri kullandıkları görülürken, öğrencilerin görme durumlarına göre sınavlara hazırlanırken kendileri için farklı uyarlamalar yapılmasını tercih ettikleri görülmüştür. Az gören öğrenciler, gören yazı için okuyucu desteği, büyük puntolu ders kitabı uyarlamasını tercih ederken, ağır düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler de benzer şekilde kabartma ders kitabı uyarlaması ve gören okuyucu desteğini tercih etmişlerdir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin çoğunlukla gören okuyucu yazıcı desteği ile sınav oldukları görülmüştür. Az gören öğrencilerin büyük çoğunluğu büyük puntolu sınav kâğıdını tercih ederken, ağır düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler kabartma hazırlanmış sınav kâğıdı ve gören okuyucu yazıcı desteğini tercih etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%58) sınavlarda öğrenciler için ek süre vermediği sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA

Türkiye’de görme yetersizliği olan öğrenciler, ortaöğretim kademesinde kaynaştırma sınıflarında eğitimlerine devam ederler. Genel eğitim okullarında kaynaştırma destek eğitim hizmetleri kapsamında destek eğitim odası gibi uygulamalardan yararlanabilirler (ÖEHY, 2018). Burada amaç, öğrenciye aktif dinleme becerilerinin öğretimi, çalışma becerilerinin öğretimi, görsel içerikli ders materyallerin dokunsal formatta hazırlanarak öğrenciye kullanımın öğretimi gibi öğretimlerin yapılmasıdır. Alanyazında pek çok çalışma (Lohmeier, 2006; Sapp ve Hatlen, 2010) görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaç duydukları tüm becerilerin görme engelliler alan uzmanları tarafından öğretilmesini vurgular. Bununla birlikte görme yetersizliği olan öğrenciler, dersleri takip etmede, ödev hazırlamada, sınavlara hazırlanmada ve sınav sırasında bazı uyarlamalara ihtiyaç duyarlar (Tuncer, 2014; Yalçın ve Altunay Arslantekin, 2019). Bu uyarlamalar öğrencilerin görme durumlarına göre farklılık göstermektedir. Örneğin ağır düzeyde görme yetersizliği olan bir öğrenci ilgili ders materyalini incelemek için dokunsal farkındalık içeren öğelere ihtiyaç duyarken az gören öğrenci renk zıtlıkları göz önünde bulundurularak uyarlanmış bir materyale ihtiyaç duyabilir (Altnay Arslantekin, 2012; Yalçın ve Kamalı Arslantaş, 2020; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2016). Bu tür uyarlamalar, görme yetersizliği olan öğrencilerin derslere erişimini desteklemede son derece önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle hem genel eğitim öğretmenlerine, hem destek eğitim odasında hizmet veren öğretmenlere hem de görme yetersizliği olan öğrencinin kendisine bu uyarlamalarla ilgili eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada ortaya konulan sonuçlar, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin, öğrenciler için sınırlı düzeyde uyarlama yaptığını göstermektedir. Dolayısıyla görme yetersizliği olan öğrencilerin akademik derslerde tamamlayıcı akademik becerileri sınırlı şekilde kullandıkları söylenebilir. Daha genel bir çerçeveden bakıldığında, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) doğrudan yer almasına rağmen öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uyarlamaların sınırlı olması bu yönetmeliğin genel eğitim sınıflarında çok da etkili bir şekilde kullanılmadığını göstermektedir. Örneğin yönetmelikte yer almasına rağmen, bu çalışmada öğrenciler için sınavlarda ek süre verilmediği, öğrenci ihtiyaçlarına uygun ders materyallerinin sağlanmadığı görülmektedir. Alanyazında yapılan pek çok çalışma görme yetersizliği olan öğrencilerin sınavlarda ek süreye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Stone,1995; Erin vd., 2006). Bu ihtiyaç şu şekilde örneklendirilebilir. Ağır düzeyde görme yetersizliği olan öğrenci kabartma sınav kâğıdı ile soruları okuyup yine kabartma yazı ile cevaplıyorsa bu yazı gören yazı yazmaktan çok daha uzun zaman alacak ve yine sınav kâğıdında yer alan soruları okumak da daha uzun bir süre gerektirecektir. Aynı durum büyük puntolu hazırlanmış sınav kâğıtları için de geçerlidir. Bu nedenle görme yetersizliği olan öğrenciler için sınavlarda ek süre verilmesi bir gerekliliktir.

Ortaöğretim kademesinde pek çok görsel içerikli ve soyut kavramları içerisinde barındıran dersler müfredat içerisinde yer almakla birlikte bu derslere görme yetersizliği olan öğrencilerin erişimini destekleyecek materyal, ortam ve program uyarlamaları yapmak yerine pek çok öğrencinin derslerden muaf tutulduğu bilinmektedir. Ancak alan yazında yapılan pek çok çalışma görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak uyarlanan materyal ya da farklılaştırılmış öğretim programları ile öğrencilerin ilgili ders kazanımlarını edindikleri görülmektedir (Lohmeier, 2006; Okçu ve Sözbilir, 2016).

Genel eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin, görme engelliler alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmasalar bile öğrenciler ile dönem başlarında yapacakları görüşmeler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları uyarlamalar hakkında onlara fikir verebilir. Bu bağlamda rehber öğretmenlerin liderliğinde toplantılar gerçekleştirilerek öğrenci

ihtiyaçları tanımlanabilir ve gerekli uyarlamalar ve düzenlemeler sınıf ortamında gerçekleştirilebilir. Tüm bunların yanı sıra görme yetersizliği olan öğrencilere görme durumları ile ilgili detaylı bilgiler verilerek eğitsel haklarının neler olduğu anlatılabilir (Yalçın ve Altunay Arslantekin, 2019). Böylece örneğin, az gören bir öğrenciye sınav kâğıdı 11 puntoda hazırlanmış olarak sunulduğunda öğrenci öğretmenine kendisinin 14 puntoda okuyabildiğini ve bu uyarlamanın hakkı olduğunu ifade edebilir.

Ayrıca özellikle ilköğretim kademesinde görme yetersizliği olan öğrencilere tamamlayıcı akademik becerilerin tamamının öğretilerek, ileriki eğitim ve mesleki yaşamlarında durum ve şartlara bağlı olarak uygun tamamlayıcı akademik becerileri kullanmaları beklenmelidir. Örneğin ağır düzeyde görme yetersizliği olan bir öğrenciye Braille okuma, ses destekli okuma, ses kayıt cihazlarına yüklenen metinleri dinleme gibi pek çok tamamlayıcı akademik becerinin öğretilerek, üniversite ve mesleki yaşamlarında kendileri için pratik ve ortam için en uygun tekniği belirleyerek kullanması beklenmelidir.

Alanyazında tamamlayıcı akademik becerilerin Genişletilmiş Çekirdek Müfredat'ın diğer alanlarını da etkilediği bilinmektedir. Örneğin Wolffe ve Kelly (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, braille okuma yazma becerilerinin; yönelim ve bağımsız hareket becerileri, mesleki gelişim ve destekleyici teknoloji kullanımı alanlarını pozitif şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla tamamlayıcı akademik becerilerin diğer alanların üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak görme yetersizliği olan öğrencilere kazandırılması ve bu becerileri kullanmaları konusunda teşvik edilmeleri gerekmektedir.

Görme yetersizliği olan öğrencilere, eğitim ve toplumsal yaşamları göz önünde bulundurularak ihtiyaç duydukları tüm becerilerin kazandırılması bir gerekliliktir. Ancak Türkiye'de hem görme engelliler okullarında hem de genel eğitim okullarında uygulanan müfredat bu ihtiyacı karşılamamaktadır. Bu nedenle Genişletilmiş Çekirdek Müfredat gibi öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış destek müfredat programının hazırlanıp hem görme engelliler okullarında hem kaynaştırma sınıflarında görme yetersizliği olan öğrencilere alan uzmanları tarafından kazandırılması

gerekmektedir. Yapılacak öğretimlerde ise aile, öğretmen ve diğer paydaşların işbirliği içinde bulunmaları gerekmektedir (Palmer, 2005).

Görme yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlerinin de tamamlayıcı akademik beceriler konusunda bilgilendirilmesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi de önemlidir. Örneğin, Opie (2018) yaptığı çalışmasında kaynaştırma okullarına devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görme yetersizliğinin doğasını anlama, öğrenci ihtiyaçlarını belirleme ve Genişletilmiş Çekirdek Müfredat'ın alanları ile ilgili bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Öte yandan Türkiye'de kaynaştırma öğrenciler için destek eğitim odasında destek eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Destek eğitim odasında görme yetersizliği olan öğrenciye destek veren öğretmenlerin de öğrencilerin ihtiyaç duydukları beceriler ve uyarlamalar konusunda bilgi ve becerilerinin artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf içi koçluk, gezici öğretmenlik gibi uygulamaların yaygınlaştırılarak kullanılması önerilebilir.


KAYNAKLAR


- Allman, C. B. (2009). Test access: Making tests accessible for students with visual impairments. <http://www.aph.org/files/tests/access2/access2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Altunay Arslantekin, B. (2012). Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanımı. Ayşegül Ataman (Ed.), *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* içinde. Vize Yayıncılık.
- Bolt, S. E., & Thurlow, M. L. (2004). Five of the most frequently allowed testing accommodations in state policy: Synthesis of research. *Remedial and Special Education, 25*(3), 141-152.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç - Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğuş, M., Aslan, C., & Cakmak, S. (2020). Görme engelli bireylerin merkezi sınav düzenlemelerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 219-247.
- Douglas, G., McCall, S., Pavey, S., & Nisbet, P. (2009). Summary report on international systems of exam access for visually impaired pupils. https://www.rnib.org.uk/.../international_exams_survey.doc sayfasından erişilmiştir.
- Erin, N. J., Hong, S., Schoch, C. & Kuo, J. (2006). Relationships among testing medium, test performance, and testing time of high school students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 100*(9), 523-532.
- Grimes, D. A. & Schulz, K. F. (2002). Descriptive studies: what they can and can not do. *Lancet, 359*, 145-149.
- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *Review, 28*, 25-32.
- Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirilen fen etkinliklerin değerlendirilmesi: Isı ve Sıcaklık. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 914-942.
- Kim, J. S. (2012). The effect of " read-aloud" as a test accommodation for students with visual impairments in South Korea. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 106*(6), 356- 361.
- Lieberman, L. J., Haegele, J. A., Columa, L., & Conroy, P. (2014). How students with visual impairments can learn components of the expanded core curriculum through physical education. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online), 108*(3), 239.

- Lohmeier, K. L. (2005). Implementing the expanded core curriculum in specialized schools for the blind. *Re:view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 37(3), 126-133.
- Lohmeier, K. L. (2006). An analysis of disability-specific curriculum in a specialized School for the Blind: A case study. (Unpublished PhD dissertation) International 66(08), 2891A. (UMI No. 3187969).
- Lohmeier, K. L. (2007). Integrating expanded core sessions into the K-12 program: A high school scheduling approach. *Re: view*, 39(1), 31.
- Lohmeier, K. L. (2009). Aligning state standards and the expanded core curriculum: Balancing the impact of the no child left behind act. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(1), 44.
- McMillan, H. J., & Schumacher, S. (2010). Research in education. Boston, USA: Pearson Education.
- Nielsen, S. A. (1992). *A descriptive study to determine the educational needs of visual impaired students in grades 12-12 in north dakota*. Doctor of Philosophy, A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of North Dakota.
- Okçu, B., & Sözbilir, M. (2016). 8. Sınıf görme engelli öğrencilere “yaşamımızdaki elektrik” ünitesinin öğretimi: miknatis yapalım etkinliği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 202-223.
- Opie, J. (2018). Educating students with vision impairment today: Consideration of the expanded core curriculum. *British Journal of Visual Impairment*, 36(1), 75-89.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Turkish special education services regulation] (2018). Resmi Gazete (Document No: 30471).
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.
- Sapp, W., & Hatlen, P. (2010). The expanded Core Curriculum: Where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 338-349.
- Stone, D. (1995). The Impact of the Americans with Disabled Law Students: An Empirical Study. *U. Kan. L. Rev.*, 44, 567.
- Stone, E., Cook, L., Laitusis, C. C., & Cline, F. (2010). Using differential item functioning to investigate the impact of testing accommodations on an English-language arts assessment for students who are blind or visually impaired. *Applied Measurement in Education*, 23(2), 132-152.
- Tuncer, T., & Altunay B. (2006). The effects of a summarization based cumulative retelling strategy on listening comprehension of college students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100, 353-365.
- Tuncer, T. (2014). Görme yetersizliği olan öğrenciler. Sezgin Vural (Ed.), *Özel eğitim içinde* (297-328). Ankara: Maya Akademi.

- Ünlü, P., Pehlivan, D., & Tarhan, H. (2010). Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Görme Engelli Öğrencilerin Fizik Dersi Hakkındaki Düşünceleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(1).
- Yalçın, G., & Altunay Arslantekin, B. (2019). Görme yetersizliği olan öğrencileri için genişletilmiş çekirdek müfredat ve dinleme becerileri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 298-323.
- Yalçın, G., & Kamalı Arslantaş, T. (2020). Mentoring Inservice Teachers to Support their Inclusive Science Teaching Practices for Students with Visual Impairment. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 112-131. <https://doi.org/10.33200/ijcer.741436>.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn A. L., Erin, N. J., Huebner, M. K., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: what are they teaching? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(5), 293-304.
- Wolffe, K., & Kelly, S. M. (2011). Instruction in areas of the expanded core curriculum linked to transition outcomes for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(6), 340-349.
- Zorluoğlu, S. L., & Sözbilir, M. (2016). İyonik ve kovalent bağlar konusunda uygulanan analogi tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 84-99.

ORCID

Gülistan YALÇIN  <https://orcid.org/0000-0002-9668-0359>

Tuba TUNCER  <https://orcid.org/0000-0001-6592-4827>

SUMMARY

Introduction

Expanded Core Curriculum (ECC) consists of skills which are needed by the individuals with visual impairment to be independent at school, work and in daily life (Sapp & Hatlen 2010). In other words, ECC focuses on teaching all the skills that students with visual impairments need to access the general education curriculum (Hatlen, 1996; 2003; Lohmeier, 2009). These skills are collected in nine different areas. These are as follows: compensatory or access skills, use of assistive technology, independent living skills, self-determination skills, orientation and mobility skills, social interaction skills, recreational and leisure skills, career education and sensory efficiency skills.

As one of the areas of ECC, compensatory skills encompass concept teaching, direction finding, study and organization skills, listening and speaking skills, the usage of braille and large type-sized texts, pre-recorded materials, magnifier and alternative communication channels, sign language or non-verbal communication instruments, conversation cards or devices developed for communication (Lieberman, Haegele, Columna & Conroy, 2014; Lohmeier, 2005, 2006, 2007, 2009).

American Foundation for the Blind emphasized that compensatory skills can be divided into two sub-groups: compensatory academic skills and functional skills. Compensatory academic skills are defined as all the skills visually impaired students need to access the general education curriculum. Compensatory functional skills include teaching skills such as playing games, socializing and personal care to the students with multiple disabilities.

Compensatory academic skills are classified as listening skills, concept development, spatial relations, study, and organization skills, and the necessary adaptations and communication skills to function in all areas of the current curriculum (Tuncer, 2014). Listening skills include many skills such as, respond to oral instructions, follow around during oral reading, organize oral information into retrievable medium, follow directions, identify directions of sounds, and audio texts (Yalçın & Altunay Arslantekin, 2019). Concept development involves object permanence, object identification, time awareness, spatial awareness, quantity concepts. Study and organizational skills involve skills such as, put items away where they belong, organize tolls by using a variety of labelling and filling materials, research skills, time management and reader skills. Written communication skills used by students with visual impairments varies as follows; the usage of Braille, large typed-sized texts, use of magnifier to read written materials, listen to audio records, use of auxiliary printer, sign alphabet, tactile symbols, or combination of them (Tuncer, 2014).

Students with severe visual impairment (Blind) use braille tools, while students with low vision use large typed-sized texts as literacy tools in their education. The usage of braille and large typed-sized texts and reading process of the sources written with these materials take a longer time than the literacy process of the sighted individual. Thus, students with visual impairment

may need additional time when using these skills compared to their sighted peers. In addition, students with low vision can use low-tech tools such as magnifier to read written materials.

When students with visual impairments need to take notes in the lessons, they often use audio recorders as they may have difficulty to catch the course. Therefore, they may also need instructions to learn how to listen the sounds that they have recorded. Students with visual impairments can listen to voice records on audio recording devices and can also listen to recorded documents electronically by using screen reading software programs (Altunay Arslantekin, 2012). However, in both cases, listening and listening comprehension skills need to be taught to visually impaired students. According to study conducted by Tuncer and Altunay (2006), Summarization Based Cumulative Retelling Strategy is used to increase listening comprehension skills of the students with visual impairments and the research results shows that this strategy increased the students' listening comprehension performances.

One of the techniques frequently used by the students with visual impairments especially in inclusive classes is the sight-reader. Hence, the sighted reader reads the relevant text, question, and source to the student with visual impairment. Students with visual impairments usually prefer this technique in exams. A sighted reader reads the question to the student with visual impairment and writes the student's answer on the paper. Additional time must be given when this technique is applied during the exam.

Studies in the literature show that general education teachers need instructions to gain knowledge and skills when working with visually impaired students (Nielsen, 1992). In the study of Wolffe, Sacks, Corn, Erin, Huebner, and Lewis (2002), it is reported that students with visual impairments use only 14% of their time in compensatory academic skills. In the studies conducted with visually impaired students, it was reported that students needed material support and material adaptation, especially in the courses with intense visual content such as physics (Ünlü, Pehlivan, & Tarhan, 2010; Kızılaslan & Sözbilir, 2017), and they needed additional time in exams (Erin, Hong, Schoch & Kuo, 2006), and different adaptations to follow the lessons. However, there is no study in the literature that presents the level and preferences of students with direct visual impairment in the performance of compensatory academic skills. This study aims to show the views of students with visual impairments who continue inclusive classes at secondary education on the level of performance and preferences of compensatory academic skills.

Method

This study aims to present the views of students with visual impairments in inclusive classes at secondary education on the levels and preferences regarding the performance of compensatory academic skills. Therefore, the descriptive research model is used in this study to present the current situation.

The participant group of the study consists of 26 students with visual impairments who attend 9th, 10th, 11th, and 12th grades. 12 students have low vision and 14 students had severe visual impairment. The data in the study were collected with a questionnaire developed by the researcher. The data which were collected by the researcher, were gathered with a technique

preferred by each student. The collected data were analysed by subtracting the frequency and percentage values and presented in the tables.

Discussion and Results

This part of the study, which aims to show the level of compensatory academic skills and preferred adaptations by the students with visual impairments, who continue inclusive classes at secondary education, presents the comparison of the adaptations made by teachers and preferred by the students in academic lessons, homework, and exams.

The research findings according to the students' views show that teachers mostly prefer direct instruction technique in their classes and prefer to tell the subject a few days earlier to the students with visual impairments in their classes. Although this application overlaps with the adaptation preferred by the students with severe visual impairments, it does not compromise with most of the students with low vision who use large type-sized texts as a course resource.

According to the students' views, it is seen that there is no adaptation for the students with visual impairments in the lessons where teachers use PowerPoint presentations, while students prefer adaptations such as braille / large typed-sized fonts and sitting close to the board. According to the students' views, it is seen that when teachers use a video in their courses, either a peer or a teacher talks about the video to the student with visual impairment and this adaptation compromise with the one preferred by the student.

According to students' views, it is observed that teachers preferred different adaptations for students with visual impairment in the lessons which included experiments and observations and these adaptations overlapped with student preferences. It was observed that students with visual impairments use Braille / large fonts to take notes in academic courses while students who cannot take notes were unable to follow the course as teacher did not allow to use audio recorder.

It is observed that students with visual impairment face different challenges in preparing homework/projects and they get support from a second person (Mother, father, sibling, friend) when they need to prepare homework/projects. However, the students prefer to learn how to do research on the internet and to have additional time in preparation of these assignments.

EK-1

ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Konu : Başvurumuz Hk.

Sayın: Gülistan YALÇIN

"Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Tamamlayıcı Akademik Becerileri Kullanma Düzeyleri ve Tercihlerine Yönelik Görüşleri" başlıklı 2020/13-81 protokol numaralı başvuru 18.12.2020 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna** toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları
Etik Kurul Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Doküman elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr/adres/taclan-a4-46962-c3ff-4930-9019-74599d6a6b4b> linki ile ulaşılabilmektedir.

Dr. Dilşad ŞENEL, Etik Kurulu İnsan Kurumu/Genel Sekreteri, gsm:0532 444 4444, e-posta: dsenel@aksaray.edu.tr

Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü
Adana Tarih Bölümü
Tel:2882104

Bilgi için: Fan Edilbiyan Fak.
Fax:2882125
WEB: www.aksaray.edu.tr

GEFAD / GUJGEF41(3): 1687-1714(2021)

Dahi Çocuk Olgusunun İncelenmesi : Sistemantik Derleme*

Child Prodigy Phenomenon: A Systematic Literature Review

Sunay BULGURCU¹

Milli Eğitim Bakanlığı, Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu, İstanbul.
sunaybulgurcu@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 17.03.2021

Yayına Kabul Tarihi: 13.09.2021

ÖZ

On yaşından önce kültürel değer gören bir alanda bir yetişkinin sahip olabileceği profesyonellikte olağanüstü beceri, yetenek ve başarıya sahip birey olarak tanımlanan dahi çocuk son derece ender bir olgudur. Bu sistemantik derleme çalışmasında dahi çocuk olarak belirlenmiş bireyleri inceleyen araştırmalara ulaşılması ve bu araştırmaların belli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Dâhil etme ölçütleri (a) ulusal ya da uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış olması (b) İngilizce ya da Türkçe yazılmış olması (c) yetenek alanının çocukluk yılları ya da ergenlik öncesi dönemde ortaya çıkması (d) dahi çocuk/yetişkin katılımcı ile çalışılmış olması ve (e) tam metnine erişim sağlanması olarak belirlenmiş ve 15 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmalarda yer alan katılımcılar matematik, müzik, resim, satranç, edebiyat ve astronomi alanında yetenekli otuz erkek ve on kadından oluşmuştur. Üç erkek dâhinin ikinci bir yetenek alanı mevcuttur. Kadınların sayıca daha fazla olduğu tek alan resim olarak belirlenmiştir. Dahi çocuk olgusunun normal üstü zekâ puanı, destekleyici aile, tutku ve çalışma, bellek ve kültürel çevre gibi çok etkenle açıklanabileceği bulunmuş ve ilgili etkenler kişisel ve çevresel etkenler temaları altında değerlendirilmiştir. Dahi çocukların uzun süreli bellek özellikleriyle daha fazla çalışma yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dahi çocuk, Sistemantik derleme, Kişisel etkenler, Çevresel etkenler

ABSTRACT

Child prodigy is a rare phenomenon in which a child is operationalized in terms of performance at the level of highly trained, skilled and professional adult level in a culturally relevant domain before the age of ten. The purpose of current study is to find research which is conducted with child prodigies and to examine them in terms of different variables. A total of 15 studies meeting

* **Alıntılama:** Bulgurcu, S. (2021). Dahi çocuk olgusunun incelenmesi: Sistemantik derleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1675-1714.

including criteria: (a) peer- reviewed articles in national or international literature (b) published in English or Turkish (c) domain specific skills should be emerged during childhood or before preadolescence (d) including child prodigies were systematically reviewed. Samples consist of 10 women and 30 men whose talents are in mathematics, music, art, chess, literature, and astronomy domain. Three of men are omnibus prodigies. The only domain women outnumber men is art. Child prodigy phenomenon can be explained in terms of above-average IQ, encouraging family, passion and hardworking, memory, and cultural environment and these are discussed under the personal and environmental factors themes. Recommendations for future research includes long term memory studies with child prodigies.

Keywords: *Child prodigy, Systematic literature review, Individual factors, Environmental factors.*

GİRİŞ

İngilizcede dahi çocuk için kullanılan “prodigy” kelimesinin başlangıçta insanlara özgü olmadığı; doğüstü, inanılmaz ve açıklanamaz olayların habercisi olarak kullanıldığı belirtilmiştir (Feldman ve Goldsmith, 1986). Alanyazında kimi zaman dahi çocuk için beklenenden erken zamanda üstün gelişim anlamına gelen “precocity” kelimesinin “prodigy” kelimesine eş anlamlı olarak kullanıldığı, kimi zaman ise onun yerine tercih edildiği (Edmunds ve Noel, 2003) belirlenmiştir. Howe (1999) dahi çocuğu hayata alışılmadık şekilde çok iyi bir başlangıç yapan olarak betimlemiştir. Halk tarafından küçük yaşta ün kazanmaları nedeniyle sihirbaz çocuk anlamına gelen “whiz kids” olarak da kullanıldığı belirtilmiştir (Winner, 2000).

Alanyazında yer alan yaygın tanıma göre dahi çocuk, 10 yaşından önce kültürel değer gören genellikle de resim, müzik, matematik ve satranç gibi bir alanda bir yetişkinin sahip olabileceği profesyonellikte olağanüstü beceri, yetenek ve başarıya sahip bireylerdir (Feldman ve Goldsmith, 1986; Feldman ve Morelock, 2011; Shavinina, 1999). Shavinina (1999) dahi çocuklar ile oldukça üstün zekâya sahip bireyler arasındaki farkı belirleyen yaş olduğunu belirtmiş, aynı performansı bir yetişkinin sergilemesinin bu kadar etkileyici olmayacağını öne sürmüştür. Dışa vurumu yaratıcı performans ve/veya başarı olarak ortaya çıkmasına rağmen ona göre tüm dahi çocuklar bilişsel olarak olağanüstüdür, sadece farklı türde dâhidirler. Treffert’in tanımına göre ise sanatsal, müzik ve matematik gibi alanlarda yaşlılarının çok üstünde performans

sergileyen bir birey çocuk ise dahi çocuktur (Treffert, 2014). McPherson (2006) ise dahi çocuk olgusunun tanımını ergenlik öncesini kapsayacak şekilde genişletmiştir.

En ünlü dâhi çocuklardan biri hiç kuşkusuz Mozart'tır. Barrington (1770) tarafından yazılan mektupta on sekizinci yüzyılda yaşamış Mozart mutlak kulak, müziksel bellek gibi özellikleriyle betimlenmiştir. On dokuzuncu yüzyılın sonlarına gelindiğinde sirk gösterilerinde hesaplama yeteneği ile dikkat çeken Inadui ile alanın öncüleri olarak bilinen Binet (1892) ve ardından Galton (1894) çalışmalar yürütmüştür.

Zekâ ve ölçme kuramları eş zamanlı olarak gelişmiş ve bu nedenle her ikisi kaçınılmaz şekilde birbirinden etkilenmiştir (Reis ve Renzulli, 2011). Yirminci yüzyılın başında egemen olan zekânın psikometrik ölçümü üstün zekâlılarla ilgili ilk ve önemli çalışmalardan birinin başlatılmasına yol açmıştır. Lewis M. Terman 1921 yılında 140 ve üstü zekâ puanına sahip 857 erkek ve 671 kız ile yürüttüğü boylamsal çalışmasına başlamıştır. Bu çalışmanın temelinde halk arasında yaygın olan üstün zekâlıların uyum sorunu ve duygusal sorunlar yaşadıklarına dair inancı ortadan kaldırmak ve aynı zamanda normal kişilere göre üstün zekâlıların fiziksel, sosyal, sağlık ve ahlaki olarak da üstün olduklarını göstermek yatmıştır (Winner, 2000). Takip eden yıllarda benzer şekilde, Leta S. Hollingworth (1942) katılımcıları zekâ puanına göre sınıflanmış ve 180 ve üstü zekâ puanına sahip kişileri dahi olarak adlandırmıştır. Bu kapsamda Hollingworth (1942) on iki yaşından küçük 8 erkek, 4 kız dahi çocuk ile çalışmıştır. Bu süreçte Amerika Birleşik Devletleri (ABD) dışında dahi çocuklarla ilgili iki tane Almanca kitap yazılmıştır (Baumgarten, 1930; Révész, 1916).

Yüzyılın ikinci yarısında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nde Leites (1960, 1971) dahi çocuk olgusunu yaş, çocuğun hassas gelişim dönemleri, yüksek zihinsel etkinlikleri ve öz düzenleme becerileri kapsamında değerlendirmiştir. Feldman 1975 yılında üç erkek dahi çocuğu izlemeye başlamıştır ve daha sonra çalışmaya Goldsmith dâhil olmuştur. Yaşları 3,5-9 arasında değişen altı erkek dahi çocuktan beş tanesinin zekâ puanının en az normalin bir standart sapma üstünde olduğu; bir tanesinin ise 200 üstü zekâ puanına sahip olduğu belirtilmiştir (Feldman ve Goldsmith, 1986). Aynı çalışmada sadece dahi çocuklar değil aileleri ve öğretmenleri on yıl boyunca

antropolojik bir yaklaşımla incelenmiş ve elde edilen bulgular *Nature's Gambit* (Feldman ve Goldsmith, 1986) adlı kitapta yer almıştır. Dahi çocuk alanyazının temel kaynaklarından kabul edilen kitapta Feldman “tesadüf teorisini” ortaya koymuştur. Teoriye göre bazı etkenlerin bir araya doğru koşullarda meydana gelmesi oldukça sıra dışı, oldukça ender yeteneğin erken yaşta görülebilmesine olanak sağlamaktadır. Feldman (1987) dâhi çocuk olgusunun yüksek zekâ puanından oldukça farklı olduğunu, ancak bu olgunun Amerikalı araştırmacılar tarafından ihmal edildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, psikometri temelli dahi çocuk belirlemenin Tip 1 ve Tip 2 hataya yol açacağı; ayrıca kültürün dahi çocuk tanımında belirleyici olduğu belirtilmiştir (Goldsmith, 1987). Adı geçen çalışmada, kültürün değer vermediği bir alanda yetenek sahibi olmanın ya da erkek egemen bir toplumda kadınların dahi olarak tanınmasının zor olduğu belirtilmiştir. Mozart ile çağdaş olan Afrikalı köle Thomas Fuller yaşadığı dönemde matematik yeteneğiyle dahi olarak tanınmamış, kölelik karşıtları tarafından Afrikalıların Beyaz insanlardan daha az zeki olmadıklarının örneği olarak gösterilmiştir (Fauvel ve Gerdes, 1990).

Shavinina (1999) ise tesadüf teorisini dahi çocuk olgusuna özgü olmadığı; yaratıcılık, üstün zekâ ve özel yetenek için de geçerli olduğu için eleştirmiştir. Ona göre alanyazında yer alan çalışmalar kişilik gelişim yaklaşımıyla dâhi çocuk olgusunda etkili sosyokültürel yapıyı incelemeye yönelmiştir. Dahi çocuk olgusunun özgün bilişsel deneyimlerle ve hassas dönemlerle açıklanması gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir dahi çocuk teorisi $Y' = Xg$ (*genel zihinsel yetenek*) + Xds (*alana özgü yetenek*) + Xp (*pratik*) olarak gösterilen toplam(a) teorisidir (Detterman ve Ruhsatz, 1999). Toplam(a) teorisine göre, sıra dışı dâhiler ancak üç faktörün bir arada olması ile açıklanabilir (Detterman ve Ruhsatz, 1999).

Zekâ tanımını öncelikle zihinsel süreçleri kapsarken daha sonra zihinsel olmayan alanları da kapsayacak şekilde genişletilmesine rağmen dahi çocukların belli alanlarda yeteneğe sahip olması hâlâ merak konusudur. Dahi çocuklar genellikle müzik (çalma ve/veya besteleme) matematik, satranç, bilgisayar programlama, grafik ve sanat gibi alanlarda görülmesine karşın fizik, biyoloji, plastik sanatlar, koreografi gibi bazı alanlarda çok

görülmemektedir (Feldman ve Goldsmith, 1986; Feldman ve Morelock, 2011). Goldsmith (2000) enstrümantal müzik, matematik ve satrancın açık ve belirgin kurallara sahip kapalı sistem olması nedeniyle daha yaygın olduğunu; öte taraftan yaratıcılık gerektiren edebiyat ve beste yapmanın açık sistem olduğu için daha az görüldüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde, Jackson (2000) kapalı sistemlere dair kapasitenin 4-7 yaşlarında; açık sistemlere dair kapasitenin 7-12 yaşlarında geliştiğini ifade etmiştir.

Ülkemizde üstün yeteneklilerle ilgili çalışmalar özellikle 21. yüzyılla beraber hareket kazanmıştır. Üstün yeteneklilere yönelik özel eğitim programları ve bu alanda bilimsel yayınlar katlayarak artmış olmasına karşın tanımlardaki tutarsızlık, tanım ve uygulama arasındaki uyumsuzluk hala devam etmektedir (Sak vd., 2015). Özel yetenekliler alanıyla ilgili tam bir fikir birliği sağlanamamışken daha ender ve farklı olan dahi çocuk ülkemiz için görece yeni bir olgudur. Cumhuriyet'in özel yetenekli vatandaş yetiştirme hedefi için dönüm noktalarından biri 7 Temmuz 1948 tarihli 5245 sayılı kanun olarak kabul edilmiştir (İlyas, 2017). Harika çocuk yasası olarak bilinen "İdil Biret ve Suna Kan'ın Yabancı Memleketlere Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun" ile İdil Biret ve Suna Kan müzik eğitimi için aileleriyle Paris'e gönderilmişlerdir (Ataman, 2004). Var olan yasanın ve medyanın da etkisiyle ülkemiz alanyazınında harika çocuk kullanımının tercih edildiği belirlenmiş ve konuyla ilgili ulusal hakemli dergilerde Türkçe yayımlanmış üç makaleye ulaşılmıştır. Bu çalışmada alanyazına önemli bir kaynak olması adına dahi çocuklarla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın makaleleri sistematik bir şekilde taranmıştır. Bu çalışmada dahi çocuk olarak belirlenmiş bireyleri inceleyen araştırmalara ulaşılması ve bu araştırmaların belli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmalara ulaşılma süreci, araştırmada belirlenen dâhil etme ve dışlama ölçütlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Makalelere ulaşmada izlenen tarama süreci Şekil 1'de PRISMA akış diyagramı ile sunulmuştur.

Tarama Süreci

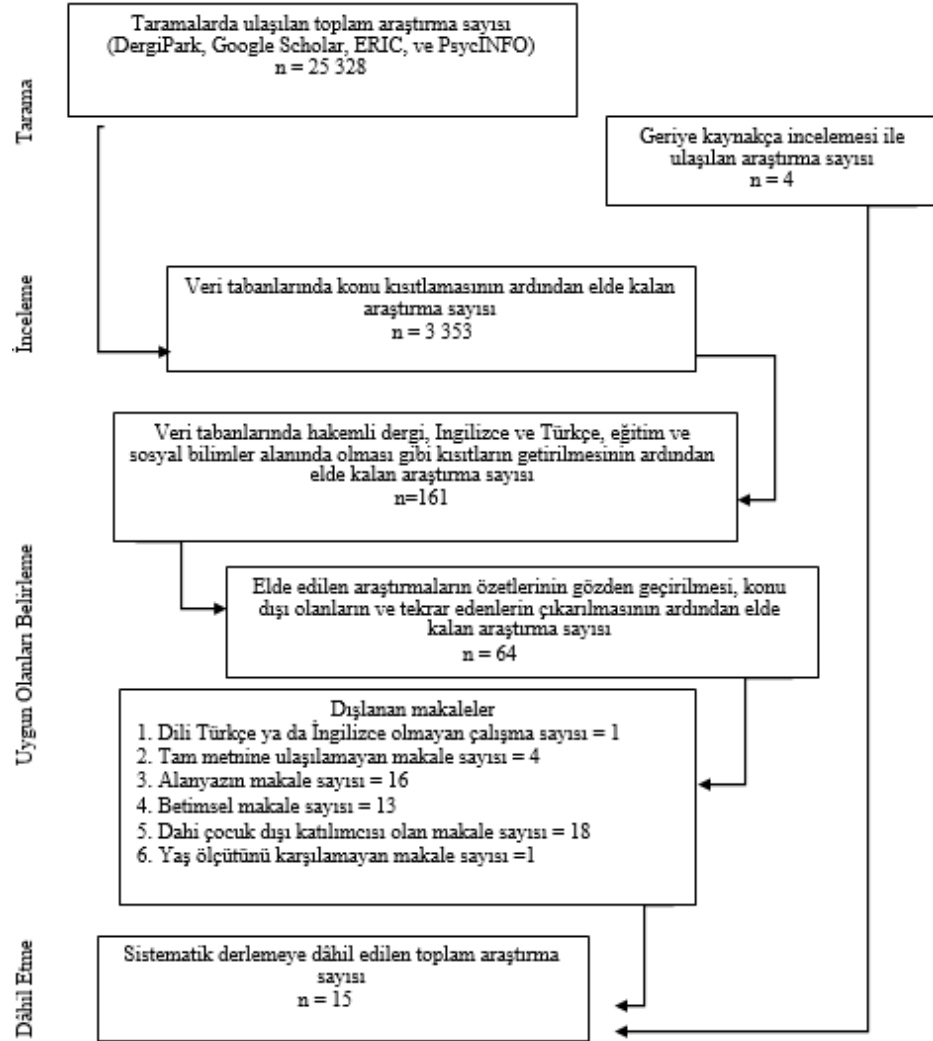
Bu çalışmada dahi çocuk olarak belirlenmiş bireyleri inceleyen araştırmalara ulaşılması ve bu araştırmaların belli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sentezi olarak ifade edilen sistematik derleme olarak yürütülen bu çalışmada “Preferred Reporting Items for Sytematic Review and Meta- Analysis Protocols (PRISMA-P) yönergesi uygulanmıştır. PRISMA-P, sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarının sonuçlarının belirlenmesine yönelik kapsamlı ve tarafsız seçim yönergesidir (Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman, 2009). Oldukça istisnai bir grup olan dahi çocuklarla ilgili çalışmalarının sınırlılığını dikkate alınarak bu çalışmada tarama sürecinde başlangıç noktasına herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Öte taraftan, erişime açık *DergiPark*, *Google Scholar*, *PsycINFO* ve *ERIC* veri tabanlarında “prodigy” “precocity” “prodigy AND IQ”, “dahi çocuk” “harika çocuk” ve “çocuk dahi” anahtar kelimeleri kullanılarak Aralık 2020’ye kadar yayımlanmış çalışmalar taranmıştır. Ek olarak ulaşılan makalelerin kaynakçaları incelenerek taramada çıkmayan araştırmalara da ulaşılması hedeflenmiş ve bu doğrultuda dört makaleye ulaşılmıştır. Ulusal alanyazında yer alan üç makaleden yasal düzenlemelerle ilgili olan iki makale dışlanmış ve bir tanesi araştırmaya dâhil edilmiştir. Taramalar sonucu İngilizce yazılmış 14 ve Türkçe yazılmış 1 makale olmak üzere toplam 15 makaleye ulaşılmıştır.

Dâhil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Bu araştırmada taramaya dâhil edilen çalışmalar belli ölçütler temel alınarak belirlenmiştir. Buna göre, araştırmaya dâhil etme ölçütleri (a) ulusal ya da uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış olması (b) İngilizce ya da Türkçe yazılmış olması (c) yetenek alanının çocukluk yılları ya da ergenlik öncesi dönemde ortaya çıkması (d) dahi çocuk/yetişkin katılımcı ile çalışılmış olması ve (e) tam metne erişim sağlanması. Öte taraftan (a) görgül veri kullanılmayan çalışma olması (b) gözden geçirme, biyografi, biyografi gibi betimsel çalışma olması (c) Savant sendromu, Williams sendromu, çok üstün zekâ ve çok üstün yetenek tanısına sahip, dahi çocuk dışı başka

katılımcılar bulunması dışlama ölçütleri olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında derlenen çalışmalar kaynakçada (*) ile gösterilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen Ruhsatz'a ait (2003; 2012; 2014) üç çalışma bulunmuştur. İncelenen 15 makalenin beş tanesi Intelligence dergisinde; iki tanesi Roper Review dergisinde olmak üzere toplam 10 farklı dergide yayımlanmıştır. İncelenen 15 araştırmanın sekiz tanesi Amerika Birleşik Devletleri'nde; ikişer tanesi Birleşik Krallık ve Kanada'da yürütülmüştür. Avustralya, Sudan ve Türkiye'den birer araştırma olmak üzere toplam altı farklı ülkeden araştırmalar yer almıştır.



Şekil 1. PRISMA Akış Diyagramı

Etik Kurula Uygunluk

Bu araştırma esnasında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Erişime açık, hakemli dergilerde

yayımlanmış makaleler incelenerek derlemeye dâhil edilmiştir, etik kurul izni alınmamıştır.

BULGULAR

Çalışmada dahi çocuk/yetişkin bireylerin katılımcı olarak yer aldığı 15 makale incelenmiş ve bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir. İzleyen başlıklarda ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Temalar

Genetik faktörler mi yoksa çevresel koşullar mı tartışması uzun zamandır üstün zekâlılar ve özel yetenekliler alanında yer almaktadır. Bu çalışmada incelenen araştırmalarda dahi çocuk olgusu kişisel ve çevresel etkenler temaları bağlamında değerlendirilmiştir. Kişisel etkenler teması altında IQ puanı, tutku ve çalışma, bellek, kendi kendine öğrenme ve erken zamanda üstün gelişim etkenleriyle çalışmaların yürütüldüğü belirlenmiştir. Çevresel etkenler teması altında destekleyici aile, kültürel çevre, esnek müfredat, şans ve mentörlük etkenleri belirlenmiştir.

Kişisel etkenler

İncelenen araştırmalarda bilişsel özelliklerin belirlenmesi ve/veya karşılaştırılması amacıyla zekâ puanları o dönemde yaygın olarak kullanılan psikometrik ölçme araçları ile ölçülmüştür. İki araştırmada (Muratori vd., 2016; Sharkey, 1987) iki katılımcı tavan etkisiyle karşılaşmıştır. Bir araştırmada (Jensen, 1990) bir katılımcı Düz Menzili Sayı Dizileri alt testinde tavan etkisiyle karşılaşmıştır. Benzer şekilde, iki araştırmada sıra dışı yüksek akışkan zekâ puanı (Edmunds ve Noel, 2003; Krause, Dresler, Looi, Sarkar ve Kadosh, 2019) bulunmuştur.

İncelenen araştırmalarda ölçülen diğer bir özellik bellektir. Dört araştırmada sıra dışı çalışan bellek (Comeau, Lu, Swirp ve Mielke, 2018; Ruhsatz ve Detterman, 2003; Ruhsatz ve Urbach, 2012; Ruthsatz, Ruthsatz-Stephen ve Ruthsatz, 2014) bulunmuştur. Bir araştırmada (Jensen, 1990) katılımcının sadece çalışan bellek değil aynı zamanda

uzun süreli bellek puanı da sıra dışı bulunmuştur. Bir araştırmada (Chang ve Lane, 2018) ise çalışan görsel bellek puanı sıra dışı bulunmuştur.

Kişisel etkenler temasıyla ilgili olarak görüşme ve gözlemler doğrultusunda altı çalışmada tutku ve çalışma etkenine dair bulgulara ulaşılmıştır. Çok yoğun ve uzun saatler boyunca süren eğitimlerin/çalışmaların ancak motivasyon ile açıklanacağı belirtilmiştir. Benzer şekilde, yapılan görüşmeler doğrultusunda üç çalışmada (Galton, 1894; Jensen, 1990; Terman ve Fenton, 1921) katılımcıların hiç okula gitmediği, matematik ve edebiyat yeteneklerinin kendi kendilerine öğrenme sonucu ortaya çıktığı bulunmuştur. Satraç yetenek alanına sahip dâhilerle yürütülen iki çalışmada (Chang ve Lane, 2018; Howard, 2008) erken zamanda üstün gelişim bulunmuştur.

Çevresel etkenler

İncelenen araştırmalardan sekiz çalışmada destekleyici aile etkeniyle; dört çalışmada kültürel çevre ile (Güven ve Sezginsoy, 2010; Khaleefa, 2009; Muratori vd., 2016; Sharkey, 1987) ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Üç araştırmada esnek müfredat (Khaleefa, 2009; Muratori vd., 2016; Sharkey, 1987) ve bir araştırmada (Muratori vd., 2016) mentör ve şans etkenine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Dahi Çocuk /Yetişkin Bireylerle İlgili İncelenen Araştırmaların Özet Bilgileri

Kaynak	Amaç	Yetenek Alanı	Katılımcı Özellikleri	Tanımlama/Değerlendirme Araçları	Bulgular
Galton (1894)	Bilgi işleme özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması	Matematik	26 yaşında iki erkek dahi	Pnöömografi*	Bir katılımcının imgesel sesler diğerinin imgesel şekiller ile hesaplama yaptığı bulunmuştur.
Terman ve Fenton (1921)	Dahi çocuk özelliklerinin belirlenmesi	Edebiyat	7 yaşında bir kız dahi	Standford-Binet; Army Beta, Terman Group Test	Çok yüksek IQ puanına sahip katılımcı hiç okula gitmemiştir. Destekleyici ailenin önemi bulunmuştur.

Kaynak	Amaç	Yetenek Alanı	Katılımcı Özellikleri	Tanımlama/Değerlendirme Araçları	Bulgular
Sharkey (1987)	Bireysel, çevresel etmenlerin yetenek gelişimi açısından incelemesi	Matematik	11 yaşında bir erkek dahi	WISC R; Otis Zihin Yeteneği Testleri*	Dahi katılımcı IQ puanında tavan etkisiyle karşılaşmıştır. Radikal hızlandırma ile 5 yılda üniversite öncesi eğitimini tamamlamıştır.
Jensen (1990)	Bilgi işleme hızının ölçülmesi	Matematik ve Takvim hesaplama	50 yaşında bir kadın dahi. Kontrol grubu 1: 18-25 yaş arası 213 üniversite öğrencisi. Kontrol grubu 2: 51-87 yaş arası 76 kişi	Raven İlerlemeli Matrisleri; Düz ve Ters Menzili Sayı Dizini	Dahi katılımcı, Düz Menzili Sayı Dizilerinde tavan etkisiyle karşılaşmıştır. Çalışan bellek, uzun süreli bellek puanları sıra dışı bulunmuştur.
Ruthsatz ve Detterman (2003)**	Bilişsel, müziksel ve çalışma/pratik öğelerinin incelenmesi	Müzik	6 yaşında bir erkek dahi	Standford-Binet 4; Müziksel Bellek, İşitme ve Yazma Ölçümleri	Yüksek IQ ve sıra dışı çalışan bellek puanı bulunmuştur. Destekleyici aile, tutku ve çalışmanın önemi bulunmuştur.
Edmunds ve Noel (2003)	Yeteneğin çevre ve gelişimsel açıdan incelenmesi	Edebiyat	8 yaşında bir erkek	Raven Progresif Matrisleri; Test of Written Language (TOWL) 3*	Yüksek akıllı zekâ puanı, destekleyici aile, tutku ve çalışmanın önemi bulunmuştur.
Howard (2008)	Erken zamanda üstün gelişim ve yetişkin başarısı ilişkisinin incelenmesi	Satranç	9-13 yaş arası sekiz erkek dahi. Kontrol grubu 1: 7 satranç dünya şampiyon	FIDE (Uluslararası Satranç Federasyonu) değerlendirme listesi	Erken zamanda üstün gelişim bulunmuştur. Bir katılımcı dünya şampiyonu olmuştur ve 5 tanesi olmaya adaydır. Katılımcılar çok hızlı puan kazanmış ve seviye atlamıştır.

Kaynak	Amaç	Yetenek Alanı	Katılımcı Özellikleri	Tanımlama/Değerlendirme Araçları	Bulgular
Muratori vd. (2006)	Yetenek gelişimlerine ilişkin görüşlerin alınması	Matematik/Müzik ve matematik	u. Kontrol grubu 2: 580 elit satranç oyuncusu 28 ve 29 yaşında iki erkek dahi	SAT-M*	Her iki katılımcının IQ puanı çok yüksek bulunmuş ve bir tanesi tavan etkisiyle karşılaşmıştır. Katılımcılardan birine radikal hızlandırma diğerine zenginleştirme ve bir sınıf yükseltmesi uygulanmıştır. Mentor ve şansın önemi bulunmuştur.
Khaleefa (2009)	Gelişimsel özelliklerin belirlenmesi	Astronomi	8 yaşında bir erkek dahi	WISC 3; Başarı Testi (Atta' Alla); Yaratıcılık testi*	Çoklu potansiyele sahip katılımcı hitabet ve yazma yeteneğine sahiptir. Hızlandırma uygulanmıştır. Kültürel çevrenin önemi bulunmuştur.
Güven ve Sezginsoy (2010)	Yetenek gelişimlerine ilişkin görüşlerin alınması	Müzik	67 ve 74 yaşlarında iki kadın dahi.	Müziksel Bellek, İşitme ve Yazma Ölçümleri*	Her iki katılımcının destekleyici aileye sahip olduğu bulunmuştur. Bir katılımcı mutlak kulağa sahiptir. Kültürel çevrenin önemi bulunmuştur.
Ruthsatz ve Urbach (2012)**	Bilişsel ve gelişimsel özelliklerin belirlenmesi	Müzik, Resim, Matematik	7-32 yaş arası 2 kız, 6 erkek dahi. Kontrol grubu 1: Tanı almamış 174 kişi. Kontrol grubu 2: Otizm	Standford-Binet 5; Otizm Spektrum Katsayısı Testi	Yüksek IQ puanı, sıra dışı çalışan bellek puanı ve detaya dikkat alt testi puanları her iki gruptan yüksek bulunmuştur.

Kaynak	Amaç	Yetenek Alanı	Katılımcı Özellikleri	Tanılama/Değerlendirme Araçları	Bulgular
Ruthsatz vd. (2014)**	Yetenek alanlarına göre dahi bireylerin karşılaştırılması	Müzik, Resim, Matematik	spektrum/ yüksek işlevli otizm tanısına sahip 58 kişi 6-32 yaş arası 5 kız, 13 erkek dahi	Stanford-Binet 4; Stanford-Binet 5	Matematik dâhilerinin IQ puanı ve görsel uzamsal puanları en yüksek; resim dâhilerinin görsel uzamsal test puanı en düşük ve IQ puanı normale yakın bulunmuştur.
Chang ve Lane (2018)	Dahi çocuk özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması	Satranç	10 yaşında bir kız dahi. Kontrol grubu 1:10 -12 yaş arası 34 öğrenci. Kontrol grubu 2: 10-12 yaş arası 28 öğrenci. Kontrol grubu 3: 77 yetişkin elit satranç oyuncusu	Bilişsel Yetenek Testi/Satranç Bilgi Testi/Satranç Bellek Testi	Erken zamanda üstün gelişim, sıra dışı çalışan görsel bellek puanı bulunmuştur. Sadece akranlarından değil 74 yetişkinden yüksek Bilişsel Yetenek Testi puanı bulunmuştur.
Comeau vd. (2018)	Dahi çocuk özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması	Müzik	11 yaşında bir erkek dahi. Kontrol grubu 1: 10-12 yaş arası 40 öğrenci. Kontrol	WISC 4; Müziksel Bellek, İşitme ve Yazma Ölçümleri	Sıra dışı çalışan bellek puanı ve Ervin Nyiregyhazi gibi mutlak kulağa sahip olduğu bulunmuştur. Tüm müzik alt testlerinde yüksek puan bulunmamıştır.

Kaynak	Amaç	Yetenek Alanı	Katılımcı Özellikleri	Tanımlama/Değerlendirme Araçları	Bulgular
Krause vd. (2019)	Girişimsel olmayan beyin uyarıları (NIBS) etkisinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi	Matematik ve Takvim hesaplama	grubu 2: Üç üniversite müzik öğrencisi. Kontrol grubu 3: Aynı süre müzik eğitimine sahip 25 kişi. Kontrol grubu 4: Ervin Nyiregyhazi 46 yaşında bir erkek dahi. Deney 1: Tek denekli desen ile NIBS'nin cevap verme süresi ve doğruluğuna etkisi Deney 2: NIBS'nin 23-35 yaş arası 6 doktora öğrencisinin cevap verme süresi ve doğruluğuna etkisi	Weschler Bireysel Başarı Testi (UK), Bağımsız Zekâ Testi	Dahi katılımcının cevap verme süresi ve doğruluğu müdahaleye rağmen değişmemiştir ancak kontrol grubunun cevap doğruluğu müdahale ile azalmıştır. Yüksek akışkan zekâ puanı bulunmuştur.

Not: *Tanılama/değerlendirme araçları araştırmacılar tarafından uygulanmamıştır.

**Ruthsatz ve Detterman (2003) ve Ruthsatz ve Urbach (2012) çalışmalarının katılımcıları Ruthsatz vd. (2014) çalışmasında yer almıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu sistematik derlemede dahi çocuk olarak belirlenmiş bireyleri inceleyen araştırmalara ulaşılması ve bu araştırmaların belli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda on dokuzuncu yüzyıla ait bir araştırma; 20. yüzyıla ait üç araştırma ve 21. yüzyıla ait 11 araştırma olmak üzere 15 araştırmaya ulaşılmıştır. İncelenen araştırmalarda müzikal, kronometrik ve/veya psikometrik ölçme araçları, gözlem ve görüşme kullanılarak veri toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca, ailelerle ve/veya öğretmenleriyle de görüşmeler yapılarak katılımcıların doğumdan itibaren detaylı bir şekilde gelişim öykülerinin alındığı bulunmuştur. Üç araştırma dışında veri çeşitlenimin tercih edildiği ve yoğun tanımların yer aldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada incelenen araştırmalarda yoğun betimlemelerin yer alması dâhi çocuklarla ilgili betimsel çalışmaların kişilik gelişim yaklaşımıyla incelendiğini belirten Shavinina'nın (1999) bulgularıyla kısmen benzerlik göstermiştir. Öte taraftan araştırma bulgularının kişilik gelişim yaklaşımı yerine Feldman'ın (1986) "tesadüf teorisi" ya da Detterman ve Ruhsatz'ın "toplam(a) teorisi" (Detterman ve Ruhsatz, 1999) çerçevesinde değerlendirildiği görülmüştür. Feldman ve Morelock (2011), dahi çocuk olgusuna dair alanyazında psikologlar tarafından yürütülmüş durum çalışmalarının ağırlıklı olduğunu belirtmiştir, bu çalışmada incelenen araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir.

Ruhsatz ve Detterman (2003) araştırmasında yer alan bir erkek ve Ruhsatz ve Urbach (2012) araştırmasında yer alan iki kadın ve altı erkek katılımcının Ruhsatz vd. (2014) araştırmasında da yer aldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada toplam 40 farklı katılımcının yer aldığı ve bunların 30'unun erkek, 10'unun kadın, 3:1 oranında, olduğu belirlenmiştir. Bu durum erkekler arasında dahi çocuk görülme sıklığının daha fazla (Feldman, 1984; Hollingworth, 1942 Ruhsatz ve Urbach, 2012) olduğunu belirten çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Terman'ın (1925) çalışmasında 140 ve üstü zekâ puanına sahip 857 erkek, 671 kız yer almıştır, kız ve erkek oranı görece yakın bulunmuştur. Ancak 180 ve üstü zekâ puanına sahip 19 erkek, 7 kız, 3:1 oranında, saptanmıştır. Benzer şekilde, otizm spektrum bozukluğunun erkekler arasında daha sık,

4:1 oranında, görüldüğü; savant sendromunun da erkeklerde 4-6: 1 oranında görüldüğü alanyazında yer almıştır (Treffert, 2014). Öte taraftan, Goldsmith'in (1987) kızlar arasında dâhi çocuk olgusunun yüzyıllardır görüldüğünü ve bazılarının oldukça ünlü olmasına karşın 1980 yılı öncesi araştırmalarda dahi kız çocuklarının çok az yer aldığını belirtmiştir.

Bu çalışmada incelenen araştırmalarda en dikkat çekici bulgular katılımcıların yetenek alanlarına dairdir. Katılımcılar cinsiyet ve yetenek alanı açısından değerlendirildiğinde resim alanında dört, müzik alanında üç; matematik, satranç ve edebiyat alanında birer tane dahi kız çocuk ya da dahi yetişkin kadın olduğu belirlenmiştir. Matematik alanında 12, satranç alanında sekiz, müzik alanında yedi; edebiyat, resim ve astronomi alanında birer olmak üzere dahi erkek çocuk/ yetişkin belirlenmiştir. Feldman (1993) özellikle müzik alanında dahi kız çocukların lehine belirgin bir değişimin olduğunu ve müzik alanında erkeklerle eşit oranda ya da onlardan daha fazla olduklarını belirtmiştir. Feldman ve Morelock (2011) kızlar arasında dahi çocuk olgusunun görüldüğünü hatta bazı alanlarda erkeklere göre daha fazla görülebileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada incelenen araştırmalarda ise kızların erkeklere göre sayıca fazla olduğu tek alan resim olarak belirlenmiştir. Bu açıdan, resim alanındaki dahi çocukların çoğunun kızlardan oluştuğunu belirten Milbrath'ın (1998) ve Feldman ve Morelock'un (2011) çalışma bulgularını destekler niteliktedir; öte taraftan Feldman'ın (1993) çalışma bulgularını desteklememektedir.

İncelenen araştırmalarda müzik alanında dahi olan iki erkek katılımcıdan biri resme diğeri de gastronomiye geçiş yapmıştır (Ruhsatz ve Urbach, 2012; Ruhsatz vd., 2014). Bir matematik dâhisi aynı zamanda çalma ve besteleme yeteneğine sahip müzik dâhisidir (Muratori vd., 2006). Benzer şekilde, alanyazında Feldman ve Goldsmith'in (1986) çalışmasında yer alan iki erkek katılımcının ve Goldsmith'in (1987) çalışmasında dahi kız çocuğunun edebiyattan müziğe geçiş yaptığı saptanmıştır. İncelenen araştırmalarda daha çok savant sendromuna sahip bireylerle özdeşleştirilen takvim hesaplama (Treffert, 2014) yeteneğine sahip iki matematik dâhisinin yer aldığı (Jensen, 1990; Krause vd., 2019) belirlenmiştir. Bu açıdan, günümüze değin yapılan

sınırlı çalışmalarda dahi çocukların tek bir alanda yeteneğinin olduğunu belirten Ruhsatz ve Urbach'ın (2012) çalışma bulgularını desteklememektedir.

Dahi çocukların genellikle resim, müzik, matematik ve satranç alanlarında yetenekli olduğu, edebiyat alanında daha az görüldüğü alanyazında belirtilmiştir (Feldman, 1993; Feldman ve Morelock, 2011). Bu çalışmada incelenen araştırmalarda edebiyat alanında bir erkek ve bir kız dahi çocuğun yer aldığı ve sırasıyla 5 (Edmunds ve Noel, 2003) ve 6 yaşlarında (Terman ve Fenton, 1921) edebi eserler vermeye başladıkları belirlenmiştir. Bu durum, Jackson'ın (2000) edebiyat gibi açık sistemlere dair sıra dışı yeteneğin 7-12 yaşlarında geliştiğini belirttiği çalışma bulgularını desteklememektedir. Dahi çocukların fizik, biyoloji gibi fen bilimlerinde; plastik sanatlar, koreografi gibi bazı sanat alanlarında ender görüldüğü (Feldman ve Goldsmith, 1986; Feldman ve Morelock, 2011) ve dahi çocuğun henüz tanılanmadığı bazı alanların olduğu (Feldman, 1993) alanyazında yer almıştır. İncelenen araştırmalarda daha önce hiç tanılanmayan astronomi alanında dahi çocuğun yer alması (Khaleefa, 2009) dikkat çekicidir.

Dahi bir çocuğa sahip olmak oldukça sıra dışı bir durumdur. Ailelerinin de sıra dışı özelliklere sahip olması şaşırtıcı olmamalıdır. Dahi çocukların ebeveynleri çocuklarının eğitimi ile ilgilenmek için çalışma saatlerini azaltmak hatta çalışmayı tamamen bırakmak durumunda kaldıklarını ifade etmiştir (Feldman, 1993). Bu çalışmada incelenen araştırmalarda ailelerin çocuklarının doğumdan itibaren gelişimi ile yakından ilgilendiği (Güven ve Sezginsoy, 2010; Khaleefa, 2009; Muratori vd., 2006; Terman ve Fenton, 1921), çocuklarının çalışmasına fırsat ve ortam sağladıkları (Edmunds ve Noel, 2003; Güven ve Sezginsoy, 2010), çocuklarının özel ders, konser, yarışma vb. programları için kimi kez uzun yolculuklar yaptıkları bulunmuştur (Comeau vd., 2018). Öte taraftan, Smith (1983) orta çağda matematik dâhilerinin sirk gösterilerine çıkmasının alışılmadık bir durum olmadığını belirtmiş olmasına karşın incelenen iki araştırmada (Galton, 1894; Jensen, 1990) katılımcıların sirk gösterilerine çıktığı; ailelerinin geçimini sağladığı ve hiç okula gitmedikleri belirlenmiştir. Günümüz koşullarında çocuğun ihmal ve istismarı olarak görülecek bu durumun orta çağa özgü olmadığı bulunmuştur.

Tutku ve çalışma, dahi çocuk alanyazınında sıkça yer almaktadır. Dahi çocukların bir kısmının yaratıcı ve/veya başarılı bir yetişkin olduğu belirtilmiştir (Goldsmith, 2000). Bunun nedenlerinden bir olarak aileleri, öğretmenleri tarafından çok fazla zorlanarak içsel motivasyonlarını kaybetmeleri gösterilmiştir (Winner, 2000). Dahi çocukların yaratıcı yenilikler üretmesini engelleyen dört etmen sırasıyla, içsel motivasyon yerine şan şöhret gibi dışsal motivasyonların peşinde koşmaları, çok zorlandıkları için normal çocukluk yıllarını kaçırdıklarını düşünmeleri, yaratıcı olmaları gerektiğini düşünmemeleri ve psikolojik olarak yaralanmaları olarak belirtilmiştir (Winner, 2000). Bu çalışmada incelenen araştırmalarda katılımcıların olumsuz koşullara sahip olmalarına rağmen tutkuyla çalıştıkları (Galton, 1894; Jensen, 1990), hatta “içsel huzursuzluğu” varmışçasına çalışmaya devam ettikleri (Edmunds ve Noel, 2003) belirlenmiştir. Bu durum, adı geçen iki çalışmanın (Goldsmith, 2000; Winner, 2000) bulgularını desteklemektedir.

Bellek, dahi çocuk ile nimonist arasındaki farkı belirlemenin ölçütlerinden biri olarak görülmüştür (Smith,1983). Evrimsel açıdan insanoğlunun bilgi işlemelemeden sorumlu olan beyincığın beyin zarına oranı yıllar içinde artmıştır (Vandervert, 2009). Bunun sonucu olarak, dahi çocuk olgusunun bir bileşeni olarak görülen çalışan bellek ve görsel uzamsal beceriler de bu süreçte artmıştır (Vandervert, 2009). İncelenen beş araştırmada dahi bireylerin çalışan bellek, bir çalışmada da çalışan görsel bellek puanları sıra dışı olarak belirlenmiştir. Bu açıdan Vandervert'in (2009) çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, incelenen bir çalışmada matematik ve hesaplama alanında dahi katılımcının sadece çalışan bellek değil uzun süreli bellek puanı da sıra dışı bulunmuştur (Jensen, 1990). Alanyazında, Pesenti, Seron ve Samson'un (1999) çalışmasında yer alan matematik ve takvim hesaplama alanında dahi katılımcının da benzer özelliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Dahi çocuk olmak için doğuştan bir yeteneğe, en azından belli bir zekâ puanına sahip olmak gerektiği alanyazında yer almıştır (Feldman, 1993; Feldman ve Morelock, 2011). Detterman ve Ruthsatz'a (1999) göre belli bir eşikten daha fazla zekâ puanına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada incelenen araştırmalarda araştırmacıların bilişsel

özellikleri belirlemek amacının ve psikometrik ölçümler aracılığıyla veri toplamasının dahi çocuk olgusunu zekâ puanı ile açıklama isteğinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Alanyazında zekâ ve müzik yeteneği arasındaki ilişki araştırmalarla desteklenmiştir. Cox (1926) histometrik ölçümlerle Mozart, Bach ve Beethoven gibi sıra dışı müzisyenlerin zekâ puanının 125- 155 arasında olduğunu tahmin etmiştir. Schlaug vd. (1995) eğitilmiş müzisyenlerin normalden daha büyük korpus kallosuma sahip oldukları ve bu yönüyle matematik alanında çok üst düzey bireylere benzediklerini bulmuştur. Zihinsel gerilik tanısına sahip bireylerde müzik yeteneği gelişimin geciktiği belirlenmiştir (DiGiammarion, 1990). Feldman ve Goldsmith (1986) zekâ puanı 200 üstü olan dahi çocuğun pek çok dil bildiğini, pek çok müzik aleti çaldığını belirtmiştir. Matematik ve müzik, müzik ve zekâ puanı arasındaki ilişki bu çalışmada incelenen araştırmalarda da bulunmuştur. Güven ve Sezginsoy'un (2010) araştırmasında yer alan müzik dâhisi bir kadın matematikte başarılı olduğu ve dilleri kolay öğrendiğini belirtmiştir. Comeau vd. (2018) yer alan müzik dâhisi matematik alanında başarılar elde etmiştir. Muratori vd. (2006) yer alan matematik dâhisinin aynı zamanda müzik dâhisi olduğu, çok üst düzey zekâ puanına sahip olduğu ve fizik alanında da ulusal başarılar elde ettiği belirlenmiştir. Matematik ve fizik alanında dahi olan bireylerin daha yüksek bir zekâ puanına sahip olduğu (Simonton, 1999); öte taraftan resim alanında dahi olanlar için çok yüksek IQ puanının kimi zaman engel olabileceği alanyazında (Milbrath, 1998) yer almıştır. İncelenen bir araştırmada resim, müzik ve matematik dâhileri yetenek alanlarına ayrılarak psikometrik ölçümleri karşılaştırılmıştır. Resim alanında dahi katılımcıların IQ puanları normale daha yakın ve hatta görsel uzamsal puanları normal gruba göre daha düşük bulunmuş; öte taraftan matematik alanında dahi katılımcıların genel zekâ puanları ve görsel uzamsal puanları en yüksek bulunmuştur (Ruthsatz vd., 2014). Bu durum, Milbrath'ın (1998) ve Simonton'ın (1999) çalışma bulguları ile benzer niteliktedir.

Dahi çocuk olgusu tartışmasının öbür ucunda ise erken uyarılma ve öğrenmeye teşvik ile yetişmeyi destekleyen çalışmalar mevcuttur (Howe, 1999). Simon ve Chase (1973) en az on bin saat çalışma ile seçkin bir satranç oyuncu seviyesine gelineceği çünkü bu

süreçte oyuncuların hareketleri, örüntüleri öğrenip uzun süreli belleklerinde tutabildiklerini belirtmiştir. Yirmi yıl sonra Ericsson, Krampe ve Tesch-Romer (1993) 10 yıldan az olmamak koşuluyla, giderek artan bir seviyede ve alanında yetkin bir öğretmen ile yürütülen bilinçli çalışma ile elit müzisyen seviyesine ulaşılacağını ve bunun satranç, spor ve diğer alanlar için de geçerli olduğunu belirtmiştir. Satranç alanında dahi çocuklarla yürütülen iki çalışmada (Chang ve Lane, 2018; Howard, 2008) katılımcıların 9-13 arası değişen yaşları dikkate alındığında başarıları on bin saat ya da 10 yıl ile açıklanamamıştır. Her iki çalışmada erken zamanda üstün gelişim vurgulanmıştır. Benzer şekilde, sırasıyla 11 ve 6 yaşında müzik dâhilerinin katılımcı olduğu (Comeau vd., 2018; Ruthsatz ve Detterman, 2003) araştırmalarda yetenek gelişimi on bin kuralı ya da 10 yıl ile açıklanamamıştır; her iki çalışmada katılımcıların sıra dışı bellek özellikleriyle bu durumu dengeledikleri belirtilmiştir.

Alanyazında çok üst düzey üstün zekâlı bireylere yönelik eğitim stratejilerinden biri olan radikal hızlandırmaya ilişkin çalışmaların gözden geçirildiği araştırmada (Gross, 2005) radikal hızlandırma ile kendi hızlarında ilerleme fırsatı sunulduğunda bu bireylerin oldukça başarılı olduğu ve sosyal duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı bulunmuştur. Bu çalışmada incelenen üç araştırmada katılımcılara radikal hızlandırma, hızlandırma ve zenginleştirme uygulamaları ile müfredatta esneklik sağlandığı (Khaleefa, 2009; Muratori vd., 2006; Sharley, 1987), böylece akademik hayatlarında sorun yaşamadıkları belirlenmiştir. Son iki çalışmada yer alan üç erkek dâhinin her birinin Çin kökenli olduğu belirlenmiş ve eğitime önem veren bir kültürel yapının (Coşkun ve Çelikten, 2020) etkili olduğu düşünülmüştür. Alanyazında ayrıca dahi çocukların ebeveynlerinin de aynı ya da benzer alanlarda yetenekli olduğu bulunmuştur (Bloom, 1985). Her iki çalışmada iki dahi çocuğun babası fizik profesörü ve diğeri de doktordur. İncelenen diğer bir çalışmada, Sudanlı astronomi alanında dahi katılımcının dedesi astronomi alanında uzmandır ve Arap kültürü tarihsel süreçte astronomi alanında bilginler yetiştirmiştir. Sözlü edebiyat geleneğine sahip Arap kültüründe yetişen katılımcının aynı zamanda hitabet yeteneğine de sahip olduğu belirlenmiştir. (Khaleefa, 2009). Benzer şekilde, Mozart, Mendelsshon ve Menuhin ailelerinde müzik dâhileri;

Bronte ailesinde edebiyat dâhileri, Polgar ailesinde satranç dâhileri bulunmuştur (Goldsmith, 1987). Yeteneğin nesiler arası geçtiği düşünülmüştür.

Bu çalışmada Simbir'in, sahte isim, astronomi yeteneği Sudan'da özel yeteneklileri tanılamak için başlatılan projeye ortaya çıkmıştır. Simbir'i tesadüf teorisi ya da şans faktörü (Tannenbaum, 1983) bağlamında açıklamak mümkündür. Son olarak dahi çocuğun yetenek gelişimi açısından öğretmen ve/veya mentörün önemi Feldman ve Goldsmith (1986) tarafından belirtilmiştir. İncelenen araştırmaların sadece bir tanesinde (Muratori vd., 2006) öğretmen ve mentörler şans faktörü olarak açıkça belirtilmiş olmasına karşın bu çalışmada incelenen araştırmaların genelinde katılımcıların aileleri ve öğretmenleri şans faktörü olarak düşünülmüştür.

Sonuç olarak bu araştırma ulaşılabilen 15 makale ile sınırlıdır. Kapsamlı ve tarafsız bir seçim yöntemi olan PRISMA akış diyagramı kullanılarak ulaşılan makalelerin büyük bir çoğunluğunun ABD, Birleşik Krallık, Kanada, Avustralya gibi gelişmiş ülkelerde yürütüldüğü; sınırlı sayıda çalışmanın ulusal alanyazında yer aldığı belirlenmiştir. Müzik alanında ülkemizi yurt dışında başarıyla temsil eden Suna Kan ve İdil Biret ile yürütülen bir çalışma (Güven ve Sezginsoy, 2010) sistematik derlemeye dâhil edilmiştir. Üstün yetenek, harika çocuk kavramlarının ulusal alanyazında yer aldığı belirlenmiştir. "Prodigy" kavramının Türkçe karşılığı olarak "dahi çocuk" kavramının kullanılmasının alanyazında kavram karmaşasını gidereceği düşünülmektedir. Çok istisnai bir grup olan dahi çocuk olgusuyla ilgili yapılan bu sistematik derlemenin genç bir nüfusa ve potansiyele sahip ülkemizde farkındalık kazandıracağı ve dikkat çekeceği umut edilmektedir. Yetenek gelişiminde etkili olan faktörlerin; eksiklerin ve fırsatların görülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Sadece bir araştırmada etki büyüklüğüne (Ruthsatz vd., 2014) dair bilgi yer almıştır. Dahi çocuk olgusunun normal üstü zekâ puanı, destekleyici aile, tutku ve çalışma, bellek ve kültürel çevre gibi çok etkenle açıklanabileceği bulunmuş ve ilgili etkenler kişisel ve çevresel etkenler temaları altında değerlendirilmiştir. Bu araştırma yeni araştırma sorularını beraberinde getirmiştir. Enstrümantal müzik dâhilerinin daha sonra beste yapmaya başlaması daha alışıldık bir durum olmasına karşın geçişler müzik ve

diğer ikinci bir alanla mı sınırlıdır yoksa müzik dışı iki alan arası geçiş mümkün müdür? Simbir gibi sıra dışı bir alanda dahi çocuk var mıdır? Son olarak, matematik ve hesaplama yeteneğine sahip olan dahi çocukların uzun süreli bellek özellikleri daha fazla araştırılmayı beklemektedir.

KAYNAKLAR

*Derlemeye dahil edilen makaleler

- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu ve A. Bilgili (Eds.), *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* (s.155- 168) içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Barrington, D. (1770). Account of a very remarkable young musician. In letter from the honourable Daines Barrington, F. R. S. to Mathey Maty, M. D. Sec. R.S. *Philosophical Transactions*, 60, 54–64.
- Baumgarten, F. (1930). *Wunderkinder: Psychologische untersuchungen*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Binet, A. (1892). The latest arithmetical prodigy. *Popular Science Monthly*, 42, 60-70.
- Bloom, B. (1985). *Deveoping talent in young people*. New York: Ballentine Books.
- *Chang, Y. H. A., & Lane, D. M. (2018). It takes more than practice and experience to become a chess master: Evidence from a child prodigy and adult chess players. *Journal of Expertise*, 1(1),6-34.
- Cox, C. (1926). *Genetic studies of genius: Vol. II. The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- *Comeau, G., Lu, Y., Swirp, M., & Mielke, S. (2018). Measuring the musical skills of a prodigy: A case study. *Intelligence*, 60, 84-97.
- Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Çin Halk Cumhuriyeti eğitim sistemi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2982-3011. DOI: 10.26466/opus. 669104
- Detterman, D. K., & Ruthsatz, J. M. (1999). Toward a more comprehensive theory of exceptional abilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 148–158.
- DiGiamariion, M. (1990). Functional music skills of persons with mental retardation. *Journal of Music Therapy*, 27, 209–220.
- *Edmunds, A. L., & Noel, K. A. (2003) Literary precocity: An exceptional case among exceptional cases, *Roeper Review*, 25(4), 185-194, <http://dx.doi.org/10.1080/02783190309554227> adresinden erişilmiştir.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363> adresinden erişilmiştir.
- Fauvel, J., & Gerdes, P. (1990). African slave and calculating prodigy: Bicentenary of the death of Thomas Fuller. *Historia Mathematica*, 17(2), 141-151.
- Feldman, D. H. (1984) A follow-up of subjects scoring above IQ 180 in Terman’s “Genetic Studies of Genius.” *Exceptional Children*, 50(6), 518-523.

- Feldman, D. H. (1987). Extreme giftedness: A bit less mysterious-an editorial, *Roeper Review*, (10)2, 72-74, <http://dx.doi.org/10.1080/02783198709553088> adresinden erişilmiştir.
- Feldman, D. H. (1993). Child prodigies: A distinctive form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 188–193. <https://doi.org/10.1177/001698629303700408> adresinden erişilmiştir.
- Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Feldman, D. H., & Morelock, M. J. (2011). Prodigies and savants. In R. Sternberg, ve S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (s. 210–234). New York: Cambridge University Press.
- *Galton, F. (1894). Psychology of mental arithmeticians and blindfold chess players. *Nature*, 51, 73- 74. <http://dx.doi.org/10.1038/051073a0> adresinden erişilmiştir.
- Goldsmith, L. T. (1987). Girl prodigies: Some evidence and some speculations. *Roeper Review*, 10, 74-82. <http://dx.doi.org/10.1080/02783198709553089> adresinden erişilmiştir.
- Goldsmith, L. T. (2000). Tracking trajectories of talent: Child prodigies growing up. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (s. 89-118). Washington DC: American Psychological Association.
- Gross, M. U. M., & van Vliet H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to th college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 154-171.
- *Güven, E., & Sezginsoy, B. (2010). Pişano ve keman alanında iki harika çocuk: İdil Biret – Suna Kan (Görüş ve önerileri). *İlköğretim Online*, 9(1), 128-135.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180(S-B): Their origin and development*. New York: World Book.
- *Howard, R. W. (2008) Linking extreme precocity and adult eminence: a study of eight prodigies at international chess, *High Ability Studies*, 19(2), 117-130. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/13598130802503991> adresinden erişilmiştir.
- Howe, M. J. A. (1999). Prodigies and creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (s. 431- 446). New York, NY: Cambridge University Press.
- İlyas, A. (2017). Cumhuriyet'in ideal toplum yetiştirme yolu: 5245 sayılı Harika Çocuk Yasası. *Türk İslam Araştırmaları Akademik Araştırmalar Dergisi*, 12(23), 165-179
- Jackson, N. E. (2000). Strategies for modeling the development of giftedness in children. In R. C. Friedman ve B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (s. 27-54). Washington DC: American Psychological Association.

- *Jensen, A. R. (1990). Speed of information processing in a calculating prodigy. *Intelligence, 14*, 259-274.
- *Khaleefa, O. (2009) Child prodigy in astronomy: A biographical study from the Sudan, *Gifted and Talented International, 24*(1), 129-140. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11674867> adresinden erişilmiştir.
- *Krause, B., Dresler, M., Looi, C.Y., Sarkar, A., & Kadosh, R.C. (2019). Neuroenhancement of high-level cognition: Evidence for homeostatic constraints of non-invasive brain stimulation. *Journal of Cognitive Enhancement, 3*, 388–395. <https://doi.org/10.1007/s41465-019-00126-7> adresinden erişilmiştir.
- Leites, N. S. (1960). *Intellectual giftedness*. Moscow: APN Press.
- Leites, N. S. (1971). *Intellectual abilities and age*. Moscow: Pedagogica.
- McPherson, G. E. (2006). *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Milbrath, C. (1998). *Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Moher, D., Liberati, A., Tezloff, J., & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *British Medical Journal, 339*(7716), 332-336.
- *Muratori, M. C., Stanley, J., Ng, L., Ng, J., Gross, M., Tao, T., & Tao, B. (2006). Insights from SMPY's greatest former child prodigies: Drs. Terence ("Terry") Tao and Lenhard ("Lenny") Ng reflect on their talent development. *Gifted Child Quarterly, 50*, 307-324.
- Pesenti, M., Seron, X., & Samson, D. (1999). Basic and exceptional calculation abilities in a calculating prodigy: A case study. *Mathematical Cognition, 5*(2), 97-148.
- Révész, G. (1916). *Ervin Nyiregyhazi: Psychologische analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes*. Leipzig: Veit and Company.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2011). Intellectual giftedness. In R. J. Sternberg ve S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (s. 235-252). New York: Cambridge University Press.
- *Ruthsatz, J., & Detterman, D. K. (2003). An extraordinary memory: The case study of a musical prodigy. *Intelligence, 31*, 509–518.
- *Ruthsatz, J., Ruthsatz, K., & Ruthsatz-Stephens, K. (2014). The cognitive bases of exceptional abilities in child prodigies by domain: Similarities and differences. *Intelligence, 44*, 11-14.
- Ruthsatz, J., Ruthsatz, K., & Ruthsatz-Stephens, K. (2014). Putting practice into perspective: Child prodigies as evidence of innate talent. *Intelligence, 45*, 60–65.

- *Ruthsatz, J., & Urbach, J. B. (2012). Child prodigy: A novel cognitive profile places elevated general intelligence, exceptional working memory and attention to detail at the root of prodigiousness. *Intelligence*, 40, 419–426.
- Sak, U., Öpengin, E., Bal Sezerel, B., Ayas, M. B., Özdemir, N. N., & Demirel, Ş. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2) 110-132.
- Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., & Steinmetz, H. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologica*, 33, 1047-1055.
- *Sharkey, O. C. (1987). Tony Lai, age 14, B.Sc., prodigy. *Roper Review*, 10(2), 94-96. <http://dx.doi.org/10.1080/02783198709553092> adresinden erişilmiştir.
- Shavinina, L. V. (1999). The psychological essence of the child prodigy phenomenon: Sensitive periods and cognitive experiences. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 25–38.
- Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61(4), 394–403.
- Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106(3), 435-457
- Smith, S. B. (1983). *The great mental calculators: The psychology, methods, and lives of calculating prodigies, past and present*. New York: Columbia University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L. M (1925). *Genetic studies of genius: Volume I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- *Terman, L. M., & Fenton, J. C. (1921). Preliminary report on a gifted juvenile author. *Journal of Applied Psychology*, 5, 163-178.
- Treffert, D. A. (2014). Savant syndrome: Realities, myths and misconceptions. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 44, 564-571. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1906-8> adresinden erişilmiştir.
- Vandervert, L. R. (2009). The appearance of the child prodigy 10,000 years ago: An evolutionary and developmental explanation. *The Journal of Mind and Behavior*, 30, 15–32.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159–169

ORCID

Sunay Bulgurcu  <https://orcid.org/0000-0002-2682-0643>

SUMMARY

Child prodigy is a rare phenomenon in which a child is operationalized in terms of performance of highly trained, skilled and professional adult level in a culturally relevant domain before the age of ten. The purpose of current study is to find articles which is conducted with child prodigies and to analyze them in terms of different variables.

This current study is a systematic literature review. Only (a) peer-reviewed articles (b) published in English or Turkish (c) domain specific skills should be emerged during childhood or before preadolescence (d) including child prodigies and (e) full text available articles were included. DergiPark, Google Scholar JSTOR, PsycINFO and ERIC online databases were searched with no restrictions on publication date and ended in December 2020. The following keywords were used: prodigy, precocity, dahi çocuk, harika çocuk, çocuk dahi. In order not to miss any relevant articles, cited reference searching was also used and four articles were included. In the final search, a total of 15 articles one of which published in the 19th century; three of which published in the 20th and 11 of which published in the 21st century were included.

Each study was analyzed in terms of reference, purpose, domain, sample gender and age, assessment/measurement tool and findings. Samples consist of 10 females and 30 males, a 3:1 ratio, whose talents are in mathematics, music, art, chess, literature, and astronomy domain. The most salient finding of this review is domain-specific skills of samples. Three males are “omnibus prodigies” who are exceptional across more than one domain. The only domain women outnumber men is art. Findings were categorized into personal and environmental factors as two major themes. Personal factors theme further dissected into IQ score, passion and hardworking, memory, self-taught and precocity. Environmental factors theme dissected into encouraging family, cultural environment, flexible curriculum, chance and mentorship.

In the reviewed articles, in an effort to understand underlying reasons of exceptional talent the researchers took prodigies' biographical histories and administered some tests. In order to examine and/or compare cognitive and developmental profiles of prodigies, common IQ scales were used. In two articles samples have a ceiling effect on the full-scale intelligence tests and in one article one sample has ceiling effect on the Digit Forward Span subtest. Also, in two articles samples have extraordinary fluid intelligence scores. Not only IQ scores, but also memory of prodigies were examined. In four articles extraordinary working memory scores- a category in which samples tested in the 99th percentile- in one article extraordinary visual working memory score were collected. In one article, not only working memory but also long-term memory score of the prodigy was found extraordinary. Besides, reaction time and information processing speed examined by chronometric tests with calculating prodigies. As a result of interviews and observations, passion and hardworking was also found as an important personal factor in the talent development. In three articles, samples didn't have an opportunity to go to formal schools, even two calculating prodigies travelled as stage performers in circus. It is the motivation that sustains huge and prolonged interest and practice in a particular domain. In the two articles in which samples are chess prodigies, it was found that prodigies lack of deliberate practice and their rapid outpace of grandmasters should be explained by precocity.

Of the 15 articles reviewed, eight articles focused mainly on encouraging family and four articles focused on cultural settings in the talent development. Acceleration and enrichment approaches are seen fundamental principles of gifted education. In three articles flexible curriculum enabled positive educational and social experiences of prodigies. And lastly, in one article focused on mentorship and chance factors of talent development. Overall, whether articles focused on personal or environmental factors in talent development, in this systematic literature review multiple factor analysis of talents supported. Because there is a scarcity of child prodigy studies in national literature, it is hoped that this systematic literature review will make contributions and shed light for future research. Recommendations for future research includes long term memory studies with child prodigies.

Özel Eğitim Alanında Yayımlanmış Tek-denekli Çalışmalarda Yer Alan Çizgi Grafiklerinin İncelenmesi*

Examination of Line Graphs in Single-Case Design Studies Published in the Field of Special Education

Muhammed A. KARAL¹

¹Sinop Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü. muhammedkaral@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 18.04.2021

Yayına Kabul Tarihi: 08.10.2021

ÖZ

Özel eğitim alanında en yaygın olarak kullanılan deneysel çalışma yöntemlerinden birisi tek-denekli araştırmalardır. Bu araştırmalarda bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çizgi grafikleri, görsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmektedir. Bu analizlerin objektif bir şekilde yapılabilmesi ve karmaşıklıklardan doğabilecek anlaşmazlıkların önüne geçilebilmesi için belirli kalite standartlarının takip edilmesi gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında özel eğitim alanında tek-denekli modellerden yararlanmış çalışmalarda yer alan çizgi grafiklerinin temel yapı ve kalite özelliklerine göre geliştirilmiş standartlara uygunlukları incelenmiştir. Bulgular, grafiklerin oluşturulma aşamasında temel yapı ve kalite özelliklerinde eksiklikler olduğunu göstermiştir. Ek olarak, çizgi grafiklerindeki eksikliklerin nasıl iyileştirilebileceği ve standartlar takip edilerek nasıl daha kaliteli grafiklere ve dolayısıyla hem etkili hem de tutarlı görsel analizlere ulaşılacağına altı çizilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tek denekli araştırmalar, Çizgi grafikleri, Grafik standartları, Özel eğitim

ABSTRACT

Single-case experimental designs is one of the most widely used methods in the field of special education. Visual analysis is the method to analyze the relationship between the dependent variable and independent variable in single-case research studies. It is essential to follow certain quality standards in order to make these analyses objectively and to avoid ambiguity that may arise from different perspectives. Within the scope of this research, the quality of the line graphs included in the studies using single-case research designs in the field of special education was investigated according to the developed standards. The results revealed that there are

***Alıntılama:** Karal, M. A. (2021). Özel eğitim alanında yayımlanmış tek-denekli çalışmalarda yer alan çizgi grafiklerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1715-1738.

deficiencies in both the basic structure and the quality features. In addition, it was highlighted how these deficiencies can be improved and how better quality graphs and therefore both consistent and effective visual analysis can be achieved by following standards.

Keywords: *Single-case design studies, Line graphs, Graphing standards, Special education*

GİRİŞ

Özel eğitim tarihi boyunca araştırmacılar birçok farklı araştırma yönteminden yararlanmışlardır. Katılımcıların yapabilirlikleri ve eğitim aldıkları ortamların çeşitliliği düşünüldüğünde hem yeterli katılımcı sayısına ulaşmanın hem de eşdeğer gruplar oluşturmanın neredeyse imkânsız olması araştırmacıları tek-denekli araştırma yöntemlerinin kullanımına yönlendiren sebepler arasında yer almaktadır (Odom vd., 2005). Tek-denekli araştırma modeli bir müdahale yöntemi (bağımsız değişken) ile katılımcı ya da katılımcıların performansı (bağımlı değişken) arasında nedensel ve/veya işlevsel bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kullanılan nicel bir deneysel araştırma yaklaşımıdır (Horner vd., 2005; Peltier vd., 2021). Tek-denekli araştırmalar hem davranışın deneysel analizi ve müdahale yöntemlerinin etkililiklerinin test edilmesi anlamında hem de özel eğitimde kanıt temelli yöntemlerin belirlenmesinde kritik bir öneme sahiptir (Horner vd., 2005). Katılımcıların her biri kendi performansı ile değerlendirildiği için, tek-denekli araştırma yöntemlerinin davranış analizine ve özel eğitim alanına katkıları özellikle de grup deneysel araştırma modellerine kıyaslandığında yadsınamaz.

Tek-denekli araştırmalarda bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması sürecinde veri değerlendirmesi amacıyla kullanılan birincil yöntem görsel analizdir (Kratowill vd., 2010; Spriggs vd., 2018). Aynı zamanda, tek-denekli araştırma modelini kullanan çalışmalarda ele alınan müdahale yönteminin etkilerini yorumlayabilmek için verilerin grafiğe aktarılması ve görsel analizi, bu araştırma modelinin en ayırt edici özelliklerinden birisidir (Horner ve Spaulding, 2010; Lane ve Gast, 2014). Görsel analiz, verilerin tekrar tekrar toplanabilmesi, toplama sürecinde grafiğe dökülebilmesi ve sürekli gözden geçirilebilir olması açısından dinamik bir süreçtir. Bu dinamik sürecin, araştırmacıyı hedeflenen işlevsel ilişki dışında kalan,

planlanmamış veya kazara keşfedilebilecek bulgulara ulaştırması mümkündür (Wolery, 2013). Katılımcı veya küçük katılımcı grupları için kullanılan müdahalenin etkinliğinin değerlendirmesini kolaylaştırarak verilerin zaman içinde ve koşullar arasında daha yakından incelenmesini sağlar. Verilerin grafiğe aktarılmasının ve görsel analizin bir diğer avantajı da sonuçların objektif analizine ve yorumlanmasına kapı açarak, müdahalenin etkili olup olmadığına ve bu etkinin sosyal geçerliliğine yönelik karar verilmesine olanak tanınmasıdır (Spriggs vd., 2018).

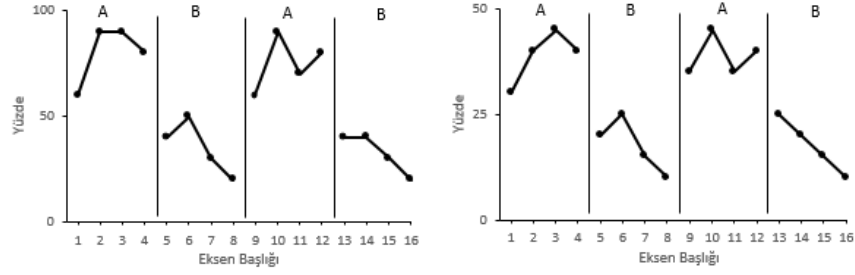
Başlangıçta davranışın deneysel analizi kapsamında, grafiğe aktarma ve görsel analiz için yığılımlı grafikler daha yaygın olarak tercih edilmiştir. Katılımcının performansındaki ilerlemeyi bir bütün olarak sergileyen bu grafikler, sağladıkları ilk gerçek zamanlı analiz sayesinde pekiştirme tarifelerinin keşfine ve analizine kapı açmışlardır (Lattal, 2004). Uygulamalı çalışmaların sayısı arttıkça, zaman içinde araştırmacılar çizgi grafiklerini çok daha yaygın olarak tercih etmeye başladılar (Kubina vd., 2017). Çizgi grafiklerinin uygulama öncesi, sırası ve sonrası tüm evrelerde bütün verileri sıralı şekilde sergilemeleri ve hedef davranışın sürekli olarak izlenebilmesini sağlamaları bu grafik türünü günümüzde en yaygın olarak kullanılan tür haline getirmiştir (Genç-Tosun, 2019; Kratochwill vd., 2014). Bir çizgi grafiği, davranışın ne ölçüde devam ettiğini, müdahalenin ne ölçüde etkili olduğunu doğrudan gösterebilir. Görsel analiz sırasında bu kararları verebilmek için verilere yönelik evre içi ve evreler arası eğilim, düzey ve kararlılık analizleri yapılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2013). Bu analizlerin ve yorumlamanın grafiği inceleyen her birey tarafından objektif bir şekilde yapılabilmesi, verilerin grafik üzerinde doğru gösterimi ve karmaşıklıklardan doğabilecek anlaşılmazlıkların önüne geçilebilmesi için belirli kalite standartlarının takip edilmesi gerekmektedir. Standartların takip edilmediği grafikler farklı yorumlamaları beraberinde getireceği için sonuçlar ve sonuçlara bağlı olarak alınacak kararların olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir (Peltier vd., 2021). Bir başka ifadeyle, tek-denekli bir araştırma modelinin kullanıldığı herhangi bir çalışmadaki çizgi grafiğinin kalitesi, verilerin sonucuna bağlı olarak alınacak kararlar üzerinde doğrudan etkili olduğu için kalite standartları önem arz etmektedir. Bu noktada, çizgi

grafiklerinin nasıl hazırlanması gerektiğine ve kalite standartlarına yönelik geçmişten günümüze birçok yayın bulunmaktadır (Alberto ve Troutman, 2013; American Psychological Association, 2020; American Standards Association, 1938; American Statistical Association, 1915; Barlow vd., 2009; Cleveland, 1994; Cooper vd., 2020; Johnston ve Pennypacker, 2009; Kazdin, 2011; Ledford ve Gast, 2018; Pierce ve Cheney, 2013). Bir çizgi grafiğinin temel yapısını oluşturan özelliği eksenler (bir adet yatay ve bir adet dikey) iken, taşınması gereken başlıca kalite özellikleri a) eksen oranı, b) eksen değer çizgileri, c) veri noktası ile veri yolu, d) evre/ uygulama değişim çizgileri ile kodları ve e) grafik bilgisi olarak listelenmektedir.

Temel Yapı

Eksenler

Eksenlerin uygun olup olmadığı iki adet eksenin, orijinin ve eksen başlıklarının uygunluğu ile ortaya koyulabilir. Zaman birimi içinde bağımlı değişken üzerindeki değişikliği göstermek amacıyla, yatay eksen (x eksen) bir zaman birimi (dakika, saat, gün vb.) ile dikey eksen (y eksen) bağımlı değişken (yüzde, adet, dakika başına tepki vb.) ile isimlendirilmelidir (Harris, 1999). İki eksenin birleştiği nokta olan orijin “0” olarak birleşim noktasında ya da verinin daha anlaşılır sunulabilmesi amacıyla y eksenini için biraz yukarıdan başlatılabilir. Son olarak, aynı çalışmada aynı ölçüm birimlerini içeren grafiklerde aynı dikey eksen uzunluğu ve aynı maksimum y değeri kullanılmalıdır (Kennedy, 1989). Dikey eksen uzunluğunun eşit olmaması ve/veya maksimum y değerinin farklı olması görsel analizi olumsuz şekilde etkileyecektir (bkz. Şekil 1). Bu değer yüzde (%) ile ifade ediliyorsa tüm grafiklerde 0’da başlayıp 100’de bitmelidir (Alberto ve Troutman, 2013).

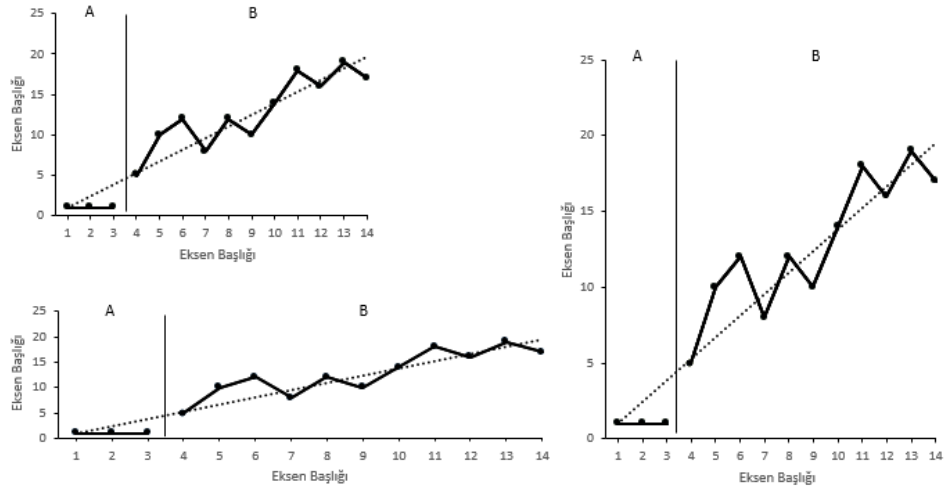


Şekil 1. Aynı Çalışmaya Ait Farklı Dikey Eksen ve Maksimum Y Değerini Gösteren Grafikler

Kalite Özellikleri

Eksen Oranı

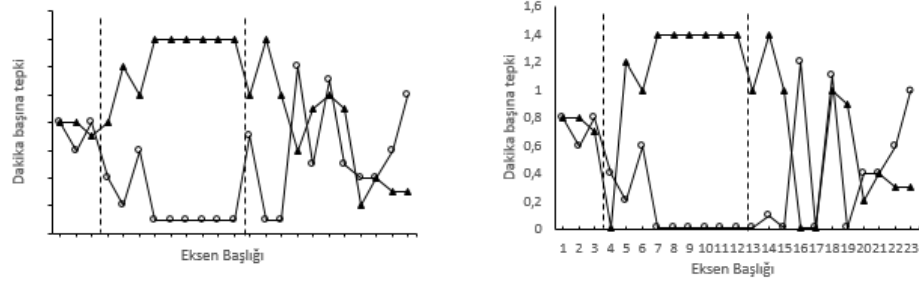
Veri üzerinde yapılacak olan eğilim, düzey ya da kararlılık analizinde doğruluğun artırılması, biçime yönelik çarpıklıkların en aza indirilmesi ve dolayısıyla belirli bir kalite standardına ulaşılması için eksen oranının 5:8 ve 2:3 arasında bir y:x oranında oluşturulması gerekmektedir (Cooper vd., 2020; Parsonson ve Baer, 1978; Peltier vd., 2021). Şekil 2’de bulunan sol üstteki grafik uygun eksen oranını gösterirken sol attaki ve sağdaki grafikler uygun olmayan eksen oranlarına birer örnek olarak hazırlanmıştır. Aynı verinin sol attaki grafikteki gibi eksen oranı yaklaşık 1:4 olarak alındığında veya sağdaki grafikteki gibi yaklaşık 1:1 olarak alındığında yapılacak olan görsel analizin sonuçlarının ne kadar farklı olabileceği gösterilmektedir.



Şekil 2. Aynı Veriyi Farklı Eksen Oranlarında Gösteren Grafikler

Eksen Değer Çizgileri

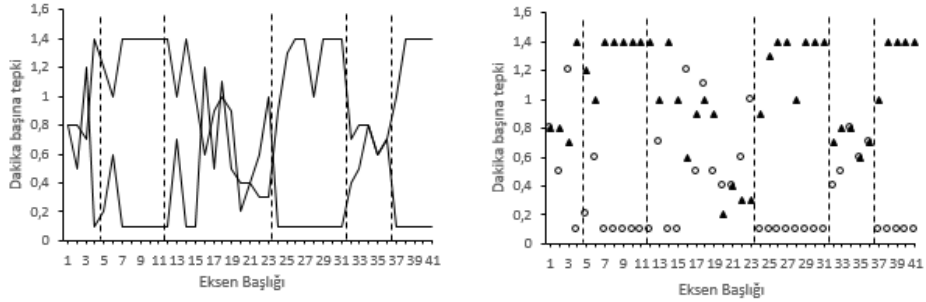
Hem dikey hem de yatay eksen üzerinde bulunan değer çizgilerinin uygunlukları, bir veriye karşılık gelmelerine, yalnızca grafiğin dış kısmına doğru uzatılmalarına, birbirlerine eşit mesafede olmalarına ve numaralandırılmış olmalarına bağlıdır. Birbirlerine eşit mesafede olmaları ve yalnızca dışarı doğru uzatılmaları grafikte oluşabilecek karmaşayı azaltmak, veri noktaları üzerine gelerek verileri kapatmasını önlemek açısından önem arz etmektedir (Cleveland, 1994). Her bir değer çizgisinin karşılığının yazılması ise eksen birimlerinin değerini belirtmek ve bir veri setinden daha fazlası olduğunda ortaya çıkabilecek karışıklığı önleyebilmek açısından önemlidir (Robbins, 2005) (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Değer Çizgisi Karşılığı Olmayan ve Değer Çizgileri Eksik/YanlıŞ Grafik Örnekleri

Veri Noktası ve Veri Yolu

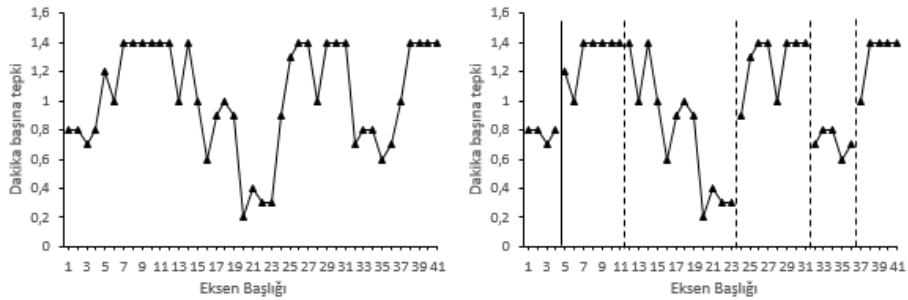
Veri noktaları, katılımcı davranışının ya da performansının temsili amacıyla içi dolu ya da boş olarak tercih edilebilen daire, kare veya üçgen gibi küçük geometrik şekiller ile temsil edilirler. Hem yatay eksen hem de dikey eksen değerlerinin açık ve anlaşılır olabilmesi için veri noktası kullanmak gerekmektedir (Robbins, 2005) (bkz. Şekil 4). Veri yolu ise, veri noktalarını birleştirerek ve verinin yönünü göstererek daha açık ve anlaşılır bir görsel analize destek sağlayacaktır (Cooper vd., 2020). Veri yolu aynı zamanda verinin sürekliliğini temsil ettiği için bir veri setinden daha fazla veri içeren grafiklerde verinin takibini sağlamak açısından da önemlidir (bkz. Şekil 4). Eğer veride bir kesinti varsa yatay eksen (x eksen) üzerine yerleştirilecek bir çift paralel (//) simgesi ile gösterilmelidir. Aynı zamanda veri yolu, evre/ uygulama değişim çizgileri ile kesişmemeli, öncesinde sonlandırılmalıdır.



Şekil 4. Veri Noktaları Olmayan ve Veri Yolları Olmayan Grafik Örnekleri

Evre/Uygulama Değişim Çizgileri ve Kodları

Tek denekli araştırmalarda başlama düzeyi ve uygulama evresi olmak üzere iki temel evre bulunmaktadır. Bu evrelerde elde edilen veriler dikey ve tek parçadan oluşan evre değişim çizgisi ile gösterilmektedir. Bunun dışında uygulama üzerinde değişiklik yapılmışsa, bu değişikliklere ilişkin veriler dikey ve kesik değişim çizgisi ile gösterilir. Bu şekilde uygulamanın farklı uygulama evrelerinden oluştuğu belirtilmiş olur. Bu dikey ve kesik çizgiye uygulama değişim çizgisi adı verilir. Çizgi grafiğinde verilerin bulunduğu bölümler değişim çizgileri kullanılarak ayrıldıktan sonra örneğin başlama düzeyi veya BD gibi kısaltmalar (Örn: BD) kullanılarak isimlendirilmelidirler (Cooper vd., 2020) (bkz. Şekil 5). Bu isimlere ise evre kodu adı verilir.



Şekil 5. Evre Değişim Çizgileri ve Evre/Uygulama Kodları Eksik Bırakılmış Grafik Örnekleri

Grafik Bilgisi

Çoğunlukla katılımcının kim olduğu, bağımlı değişken ve bağımsız değişkenin ne olduğu gibi bilgileri içermektedir. Grafik bilgisi bir grafiğin katılımcısı, bağımlı ve bağımsız değişkenleri ile ilgili bilgileri içeren açıklamasıdır (Cooper vd., 2020). Grafik bilgisi metinde yazarlara ihtiyaç duymadan yeterli bilgiyi aktaracak şekilde hazırlanmış olmalıdır.

Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı

Tek-denekli araştırma modellerinden yararlanan araştırmacılar, öncelikli hedefleri olan bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak ve eğer varsa bu ilişkinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla verilerin görsel analizini kullanmışlardır (Kratochwill vd., 2013). Verilerin doğru gösterimi için çizgi grafikleri de dâhil olmak üzere tüm grafikler için gerekli kalite standartları bulunmaktadır (Kubina vd., 2017). Yurtiçi alanyazında çizgi grafiği kalitesinin incelenmesi konusunda yapılmış bir çalışma bulunmasa da, yurtdışı alanyazında tek denekli araştırma modelinin kullanıldığı çalışmalarda yer alan çizgi grafiklerinin kalitesi ile ilgili çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Kubina ve diğerleri (2017) tarafından yapılan ve 11 davranış analizi dergisinde yayımlanan araştırmaların incelendiği çalışma sonuçları, çizgi grafiği oluşturma standartlarına yüksek oranda uyulmadığını göstermektedir. Peltier, Morano, Shin, Stevenson ve McKenna (2021)'nin 2010- 2019 yılları arasında öğrenme güçlüğü alanında yayımlanmış araştırmalarda yer alan grafiklerin eksen oranı uygunlarını incelediği çalışmada, grafiklerin yalnızca yüzde 9'unun standartlara uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Peltier, Muharib, Haas ve Dowdy (2021) tarafından yapılan çalışmada 2010- 2020 yılları arasında otizm konusunda yayın yapan 4 dergide yayımlanmış araştırmalarda yer alan çizgi grafikleri eksen oranı açısından incelenmiş ve eksen oranına düşen veri noktası değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar, uygun eksen oranına sahip grafiklerin %4 ve uygun eksen oranına düşen veri noktası değerine sahip grafiklerin %7.2 seviyesinde olduğunu göstermektedir. Radley, Dart ve Wright (2018) tarafından yapılan araştırmada eksen oranına düşen veri noktası sayısını arttırmanın veya azaltmanın değerlendiren kişilerin

değerlendirmeleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar, eksen oranına düşen veri noktası azaldıkça etkinin daha yüksek puanlandığını ortaya koymaktadır.

Bir araştırmanın sonucu o araştırmaya yönelik adım atacak tüm uygulamaları etkileyebilmektedir. Tek denekli araştırma modelinde sonucu ortaya koyan çalışmada yer alan çizgi grafiğidir. Fakat sonuçların aktarılmasında kullanılan çizgi grafiği hazırlanırken belirlenmiş standartların takip edilmemesi verilerin hatalı gösterimine, grafiğin karmaşık hale gelmesine ve dolayısıyla farklı yorumlamalara sebep olabilmektedir. Tek denekli araştırma modelini kullanan bir çalışmada yer alan çizgi grafiğinin kalitesi yapılacak yorumlamaları, çıkarılacak olan sonucu ve bunlara bağlı olarak alınacak kararları etkileyebileceği için kalite standartlarını takip etmek gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, TR dizinde özel eğitim alanında tek-denekli modellerden yararlanmış çalışmalarda içerilen çizgi grafiklerinin temel yapı ve kalite özelliklerine ilişkin standartlara uygunluklarını incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada 2000-2020 yılları arasında özel eğitim alanında tek-denekli araştırma modellerinden yararlanmış ve TR Dizin’de yer alan dergilerde yayımlanmış makaleler incelenmiştir. İnceleme kapsamında çalışmanın amacına bağlı olarak tarama modelinde desenlenen araştırma, betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir (Büyüköztürk vd., 2012).

Makalelerin Tespiti ve Seçimi

Çalışmada öncelikle TR Dizin’de yer alan “Eğitim, Özel” konu alanı seçildiğinde bulunan dergiler ile bu filtreleme yoluyla bulunamamış eğitim fakültesi dergileri, eğitim bilimleri enstitüsü dergileri ve sosyal bilimler enstitüsü dergileri olmak üzere 85 adet dergi tespit edilmiştir. Dergilerin tespitinden sonra, makalelerin bir araya getirilmesi için belirlenen ölçütler (a) 2000- 2020 yılları arasında yayımlanmış olmasını, (b)

internet üzerinden erişime açık olmasını, (c) tek-denekli bir araştırma modelinden yararlanılmış olmasını, (c) en az bir katılımcının yetersizlikten etkilenmiş bir birey olmasını ve (d) görsel değerlendirmede kullanılabilir en az bir adet çizgi grafiği bulunmasını içermektedir. TR Dizin’de yer almayan ulusal dergilerde yayımlanmış makaleler araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu ölçütleri karşılayan 136 adet makalede bulunan 283 çizgi grafiği çalışma kapsamında incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Makalelerde bulunan çizgi grafiklerinin ekran görüntüleri tek tek jpeg dosyaları olarak ayıklanmıştır. Ayıklanan dijital resim dosyaları kullanılarak (a) eksenler, (b) eksen oranı, (c) eksen değer çizgileri, (d) veri noktası ve veri yolu, (e) evre/ uygulama değişim çizgileri ve kodları ve (f) grafik bilgisi kategorileri açısından değerlendirilmiştir.

Kodlayanlar öncelikle grafiğin temel yapısını oluşturan eksenlerin varlığını, eksen başlıklarını, aynı çalışma içindeki farklı grafiklerde bulunan maksimum Y ekseni değerlerini ve Y ekseni uzunluklarını incelenmiştir. Daha sonra eksen oranı için, cetvel kullanılarak ölçülen eksen değerlerinin oranı belirlenmiştir. Eksen değer çizgilerinin değerlendirilmesi varlıklarına, numaralandırılmış olmalarına, eşit aralıklı olmalarına ve yalnızca dışa doğru uzamalarına göre yapılmıştır. Kodlayanlar son olarak, veri noktası ve veri yolu, evre/ uygulama değişim çizgileri ve kodları ile grafik bilgisinin açık ve anlaşılır şekilde içerilip içerilmediğini değerlendirilmiştir. Değerlendirme verileri sırasıyla bir Excel dosyasına aktarıldı ve süreç tüm grafikler için tekrarlanmıştır. Çoklu başlama ya da yoklama modellerinde bulunan katmanlar temel yapı ve kalite özellikleri bakımından ayrı ayrı değerlendirildi.

Etik Kurallara Uygunluk

Klinik ve/veya deneysel, insan ve/veya hayvanlar üzerinde yapılan bir çalışma olmadığı, yapılmış olan çalışmalarda bulunan çizgi grafiklerinin kalitesinin incelendiği bir çalışma olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Araştırma kapsamında, araştırmaya dâhil edilecek makalelerin ve çizgi grafiklerinin belirlenmesine ve bulguların değerlendirilmesine yönelik güvenirlilik hesaplamaları için özel eğitim alanında çalışan ve tek denekli araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaları bulunan bir akademisyenden yardım alınmıştır. Dâhil etme ölçütlerine uyan dergiler belirlendikten ve her kategoriye yönelik açıklama yapıldıktan sonra kodlayanlar ayrı ayrı değerlendirmelerini tamamlamıştır. Güvenirlilik, “kodlayıcılar arası görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölündükten sonra 100 ile çarpılması” yoluyla hesaplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek olan grafiklerin belirlenmesine yönelik olarak yapılan güvenirlilik hesaplaması %94 olarak bulunmuştur. Çizgi grafiklerinin değerlendirilme kategorilerine yönelik çizgi grafiklerinin %35.33’ü üzerinde yapılan güvenirlilik hesaplaması ise %92.76 (%89-%96) olarak bulunmuştur. Hartmann, Barrios ve Wood (2004), değerlendiriciler arası %80 ile %90 arasında görüş birliğinin yeterli olduğunu belirtmiştir.

BULGULAR**Temel Yapı: Eksenler**

Bir çizgi grafiğinin temel yapısını ilk olarak bir adet yatay ve bir adet dikey eksen oluşturur. İncelenen çizgi grafikleri içinde, grafiklerin %99.2’sinde dikey eksen, %98.9’unda yatay eksen bulunmaktadır. Bir diğer temel yapı özelliği olan eksen başlıkları için yapılan incelemelerde, yalnızca dikey eksen başlığı eksik olan 33 (%11.66) çizgi grafiği, yalnızca yatay eksen başlığı eksik olan 30 (%10.6) çizgi grafiği ve her iki eksen başlığı da eksik olan 38 (%13.43) çizgi grafiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, toplamda tüm grafiklerin %35.69’unda eksen başlığı ile ilgili eksikler olduğunu göstermektedir. En az bir adet eksen grafiği içeren çizgi grafiklerine bakıldığında, dikey eksen başlıklarının yüzde (%71.7), adet (%21.48) oran (%3.41) ve süre (%3.41) etiketleri ile isimlendirildiği görülmüştür. Yatay eksen başlıklarının ise oturumlar (%95.4) veya gün/ hafta (%4.6) olarak isimlendirilmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir araştırmanın farklı katılımcılarına ait verileri göstermek için kullanılan farklı çizgi grafiklerindeki dikey eksen uzunluklarının ve maksimum dikey eksen değerinin aynı olması gerekmektedir. Çalışma kapsamındaki çizgi grafikleri incelendiğinde grafiklerin %21.2'sinde dikey eksen uzunluğu ve %8.48'inde maksimum dikey eksen değeri ile ilgili tutarsızlıklar görülmektedir. Grafiği temel yapısını oluşturan eksenler ile ilgili tüm gereklilikler aynı anda değerlendirildiğinde incelenen 283 grafikten 169 (%59.72)'unda eksiklik ya da eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Eksenlere Dair Özelliklerin Ayrı Ayrı ve Birlikte Değerlendirme Sonuçları

Grafik özellikleri		Uygun	Eksik
Temel	Eksenler	278 (%98.23)	5 (%1.77)
Yapı:	Eksen başlıkları	182 (%64.31)	101 (%35.69)
Eksenler	Dikey eksen (y) uzunluğu	223 (%78.80)	60 (%21.20)
	Maksimum dikey eksen (y) değeri	259 (%91.52)	24 (%8.48)
Temel Yapı: Eksenler		114 (%40.28)	169 (%59.72)

Kalite Özellikleri

Çizgi grafiğinin görsel analizinde standardı yakalayabilmek adına temel yapısını oluşturan eksenlere ek olarak belirli kalite özelliklerine de sahip olması gerekmektedir. Tablo 2, çizgi grafiğine dair kalite özelliklerinin ayrı ayrı ve birlikte değerlendirme sonuçlarını göstermektedir. Kalite özellikleri tek tek değerlendirildiğinde uygunluk yüzdelerinin %16.25 ile %93.99 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Buna rağmen tüm kalite özellikleri olan eksen oranı, eksen değer çizgileri, veri noktası ve veri yolu, evre/uygulama değişim çizgileri ile kodları ve grafik bilgisi birlikte değerlendirildiğinde, tüm çizgi grafiklerinin yalnızca %28.27'sinin uygun olduğu görülmüştür.

Eksen oranı

Uygun eksen oranı olan 5:8 ve 2:3 arasında bir y:x aralığında olup olmadıkları değerlendirildiğinde, yalnızca 46 (%16.25) çizgi grafiğinin uygun aralıkta olduğu görülmüştür. Birden fazla çizgi grafiği içeren makalelerin %21.31'inde aynı makale içindeki çizgi grafikleri arası oran farklılıkları olduğu tespit edilmiştir.

Eksen değer çizgileri

Çizgi grafikleri eksen değer çizgileri bakımından incelendiğinde, grafiklerin %23.32'sinde yalnızca y eksenini ($n = 2$), yalnızca x eksenini ($n = 18$) ya da her iki ekseninde aynı anda ($n = 46$) eksen değer çizgisi bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Eksen çizgisi bulunan eksenler ve/veya çizgi grafikleri değerlendirildiğinde, %7.78'inde numaralandırma eksikliği olduğu, %4.95'inde eşit aralıklı olmadıkları, %16.6'sında ise içeriye doğru yani veri alanına doğru uzatıldıkları görülmüştür. Eksen değer çizgileri ile ilgili tüm gereklilikler hesaba katıldığında incelenen grafiklerin %47.7'sinin uygun olmadığı görülmektedir.

Tablo 2. Kalite Özelliklerinin Ayrı Ayrı ve Birlikte Değerlendirme Sonuçları

Grafik özellikleri	Uygun	Eksik
Kalite özellikleri		
Eksen oranı	46 (%16.25)	237 (%83.75)
Eksen değer çizgileri	148 (%52.3)	135 (%47.7)
Veri noktası ve veri yolu	231 (%81.63)	52 (%18.37)
Evre/ Uygulama değişim çizgileri ve kodları	176 (%62.19)	107 (%37.81)
Grafik bilgisi	259 (%93.99)	17 (%6.01)
Kalite özellikleri	80 (%28.27)	203 (%71.73)

Veri noktası ve veri yolu

Çizgi grafiğinin okunmasını ve anlaşılabilirliğini olumlu yönde etkileyen ve görsel analizini kolaylaştıran yollardan ikisi veri noktası ve veri yoludur. İncelenen grafiklerden 8 (%2.83) tanesinde bulunan veri noktalarının açık ve anlaşılır olmadığı tespit edilmiştir. Veri yolu ile ilgili yapılan değerlendirmede ise 52 (%18.37) çizgi grafiğinde eksiklikler olduğu görülmüştür. Bu eksiklikler veri yolunun bulunmaması, tutarsız şekilde bulunması, anlaşılır ve/veya düz olmaması ve evre/uygulama değişim çizgileri varlığında kesintiye uğratılmamış olması olarak sıralanmaktadır.

Evre/ Uygulama değişim çizgileri ve kodları.

Çizgi grafikleri evre/ uygulama değişim çizgileri ve kodları bakımından incelendiğinde, grafiklerin %37.81'inde eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bu eksiklikler, değişim çizgilerinin bulunmaması, evre değişim çizgisinin uygulama değişim çizgisi gibi ya da uygulama değişim çizgisinin evre değişim çizgisi gibi çizilmiş olması, evre/ uygulama kodlarının bulunmaması ya da anlaşılır olmaması olarak sıralanmaktadır.

Grafik bilgisi

Çalışma kapsamındaki çizgi grafikleri grafik bilgisi içerip içermedikleri değerlendirildiğinde, grafiklerin %93,9'unun grafik bilgisi içerdiği yalnızca %6.1'inin grafik bilgisi içermediği ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Tabloların kullanımının artmasına karşın okuyucular tarafından yeteri kadar okunmuyor olmaları ve aynı sonuçların metin içinde de aktarılıyor olması, grafik kullanımını arttırdığı bilinmektedir (Grant, 2019). Grafiklerin tercih edilme nedenlerinden biri de okuyucuların veriyi ve temel yönlerini daha iyi değerlendirmesine yardımcı olarak okuyucuyu yöntem ve modelden ziyade veri hakkında düşündürmektir (Tuft, 2001). Aynı zamanda okuyucuya sunulan davranış, beceri veya kavram ile ilgili artış, azalış ya da süreklilik sonuçlarını metin içinde ya da tablolar üzerinde aktarmak, verilmek istenen mesajın iletilmesi bakımından bir grafik kullanılarak aktarılmasından çok daha zor olacaktır (Grant, 2019). Kaliteli bir grafik anlaşılması kolay, bulguları açık ve anlaşılır şekilde sunan ve farklı analiz sonuçlarına ihtimal bırakmayacak şekilde hazırlanan grafiklerdir (Nicol ve Pexman, 2013). Çizgi grafikleri eksen uzunlukları, eksen başlıkları, eksen değer çizgilerinin kullanımı gibi birçok özellik bakımından birbirinden farklılaşabilir. Bu farklılaşma, yani belirli bir standardın takip edilmemesi grafiklerin görsel analizini ve yorumlanmasını etkileyecektir. Grafiğin başarılı sayılabilmesi etkili bir görsel analize, etkili bir görsel analiz ise çizgi grafiklerinin temel yapısı olan eksenlerin ve diğer kalite özelliklerinin standartlara uygun olarak hazırlanmasına

bağlıdır (Cleveland, 1984b; Kubina vd., 2017). Bu araştırma kapsamında, TR Dizin’de yer alan, tek-denekli modellerden yararlanmış ve özel eğitim alanında yayımlanmış makalelerde içerilen çizgi grafiklerinin kalite standartlarına uygunlukları incelenmiştir.

Temel Yapı: Eksenler

Çizgi grafiğinin temel yapısını oluşturan eksenlere dair özellikler tek tek incelendiğinde yalnızca 5 adet grafikte eksiklik olduğu görülmüştür. Bu eksiklikler, dört çalışmada bulunan grafiklerin yatay ekseninin ya da dikey ekseninin bulunmamasını bir çalışmada ise her iki eksenin eksikliğini içermektedir. Bir diğer özellik olan eksen başlıkları açısından yapılan incelemede grafiklerin üçte birinden fazlasında eksiklik ya da eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Eksen başlıkları ile ilgili eksiklik oranı, ABD’de yapılan ve çizgi grafiği kalitesinin değerlendirildiği çalışmadaki (Kubina vd., 2017) eksen başlığına dair sonuçlar (%34.45) ile benzerlik göstermektedir.

Eksen başlıkları incelendiğinde, dikey eksen başlıklarının tamamının olması gerektiği gibi sayısal etiketler (yüzde, adet, oran vb.) ile isimlendirildiği görülmüştür. Buna rağmen, yatay eksen başlığı içeren çizgi grafiklerinin çok büyük bir kısmının (%95,4) “oturma” etiketi ile isimlendirildiği ortaya çıkmıştır. Yatay eksen bir zaman birimi (dakika, saat, gün, ay vb.) ile isimlendirilmek zorunda iken (Robbins, 2005), “oturum” bir zaman birimi değildir. Oturumlara ayrılan sürelerde farklılık olup olmadığı değerlendirilen müdahale yöntemi ya da davranış ile ilgili doğru olmayan çıkarımlar yapılmasına sebep olabilir. Aynı gün içinde yapılan beş oturumda toplanmış olan başlangıç düzeyi verisi ile haftada bir kez veri toplayarak beş haftada oluşturulmuş uygulama evresi verilerinin karşılaştırılmadığının (ya da tam tersi) en geçerli kanıtı yatay eksen başlığının bir “zaman birimi” ile isimlendirilmesi olacaktır. Araştırmacılar tüm dünyada yapılan tek-denekli modelleri kullanan çalışmalarda “oturum” isimlendirmesinin yaygın olmasının en temel nedenini temel grafik bilgilerinin ders kitaplarından alıntılanıyor olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Kazdin, 2011; Ledford ve Gast, 2018; Nicol ve Pexman, 2013). Yatay eksen başlığının “oturma” olarak isimlendirilmesi bir avantaj sunmadığı gibi, kabul edilebilir bir müdahale yöntemi ile ilgili yanlış izlenime ve çıkarımlara sebep olabilir.

Eksenlere dair diğer özellikler olan dikey eksen uzunluğu ve maksimum dikey eksen değeri incelendiğinde aynı çalışmalar içinde bulunan farklı çizgi grafiklerinin büyük bir kısmının uygun şekilde hazırlanmış olduğu fakat %21.2'sinin dikey eksen uzunluğu açısından, %8.48'inin maksimum y değeri açısından birbiri ile tutarsız olduğu ortaya bulunmuştur. Dart ve Radley (2017) tarafından yapılan çalışmada, araştırmacılar görsel analistlerden maksimum dikey eksen değeri birbirinden farklı çizgi grafiklerini analiz etmeleri istenmiştir. Sonuçlara göre, görsel analistlerin müdahale yönteminin etkililiği ile ilgili yorumlarının etkilendiği, daha düşük maksimum dikey eksen değerine sahip grafiklerde müdahale yöntemlerinin etkilerini olması gerekenden daha yüksek olarak yorumladıkları ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada sunulan farklı çizgi grafiklerinin aynı maksimum y değerine sahip olması ve aynı uzunlukta y eksenlerine sahip olmaları eğilim, düzey ve kararlılık analizlerinin tutarlı olmasını sağlayacaktır.

Kalite Özellikleri

Çizgi grafiğine dair kalite özellikleri tek tek incelendiğinde, grafiklerin büyük çoğunluğunun (%83.75) uygun eksen oranını aralığında olmadığı görülmüştür. İlginç bir şekilde, eksen oranının uygun olmadığı grafiklerin oranı ABD'de yapılan çalışmadaki oran (%85) ile ciddi bir benzerlik göstermektedir (Kubina vd., 2017). Yapılan araştırmalar, görsel analize bağlı yapılabilecek yorumların ve çıkarımların farklılaşmasına sebep olan etkenlerden birisinin de eksen oranı konusundaki farklılıklar olduğunu göstermiştir (Ottenbacher, 1993). Aynı veriye ve farklı eksen oranına sahip çizgi grafiklerinde değişkenler arası işlevsel ilişki ile ilgili yapılacak çıkarımlar birbiriyle tutarsız olacaktır. Dikey eksenin %0 ile %100 arasında bulunması gereken durumlar dışında ne yatay eksen ne de dikey eksen için bir üst limit bulunmadığı düşünüldüğünde standart bir oranın gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çizgi grafikleri ile ilgili diğer kalite özelliklerine bakıldığında, eksen değer çizgilerinin ve evre/uygulama değişim çizgileri ile kodları ile ilgili eksiklikler tespit edilmiştir. Bu eksiklikler incelendiğinde aynı çalışma içindeki bir grafikte uygun değer çizgileri varken bir diğer grafikte uygun olmadığı ya da eksik olduğu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, aynı çalışmadaki bir grafikte evre kodları bulunurken, bir diğer grafikte evre

kodlarının eksik bırakıldığı ortaya çıkmıştır. Bu yüzden, bu eksiklikler araştırmacılar, alan çalışanları ve dergi hakemlerinin belirli standartların uygunluğunu tutarlı biçimde takip etmiyor olması ile açıklanabilir. Veri noktası ile veri yolu ve grafik bilgisi özellikleri incelendiğinde eksikliklerin çok düşük oranda olduğu görülmüştür. Buna rağmen, bir grafiğin en temel işlevlerinden birisi okuyucu ile metne gerek kalmadan iletişim kurabilmesi (Spriggs vd., 2018) olduğu için, grafiğin metne gerek duymadan yorumlanabilmesi açısından tüm kalite özelliklerine uygun şekilde hazırlanmaları önem arz etmektedir.

Çizgi grafiğinin temel yapısını oluşturan eksellere dair tüm özellikler aynı anda değerlendirildiğinde incelenen grafiklerin %40.28'inin, kalite özellikleri aynı anda değerlendirildiğinde ise incelenen grafiklerin yalnızca %28.27'sinin tamamına uygun biçimde hazırlandığı görülmektedir. Hem davranışın deneysel analizi ve müdahale yöntemlerinin etkililiklerinin test edilmesi anlamında hem de kanıt temelli yöntemleri ortaya koymak amacıyla yapılan sistematik analizlerde (Örn. National Autism Center, 2015) yaygın olarak kullanılmaları dolayısıyla, tek denekli araştırma modellerinin güvenilirliğine yönelik olumsuz görüşlerin önlenmesi önem arz etmektedir. Bu olumsuz görüşlerin ciddi bir kısmının ortak noktası içerilen grafiklerin belirli bir standardı takip etmemesi ile ilgilidir (Cooper vd., 2020; Ledford ve Gast, 2018; Ledford vd., 2019).

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın belli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma, 20 yıllık bir aralık ve yalnızca TR Dizininde yer alan dergilerde yayımlanmış çalışmalarda bulunan çizgi grafikleri ile sınırlıdır. Bunun yanında, sayıları az da olsa, bazı dergilerin göreceli olarak eski sayılarındaki yayın kalitesi ve/veya sonradan taranarak İnternet ortamına kaydedilen çalışmalardaki görsellerin kalitesi ilgili bir sınırlılıktan söz edilebilir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalar, araştırma kapsamını genişletebilir ya da incelenecek olan grafiklerin zaman içinde değişip değişmediğini görebilmek açısından yıllara dayalı bir değerlendirme yapabilirler. Yapılan araştırmalarda, yeni bir kalite özelliği olarak eksen oranına göre veri noktalarının sayısının da değerlendirilmesi

gerektiği tartışılmaktadır. Bu yeni özellik de göz önünde bulundurularak daha geniş kapsamlı bir inceleme çalışması gerçekleştirilebilir.

Sonuç

Bu alışmada, TR dizinde özel eğitim alanında yayımlanmış makalelerde yer alan çizgi grafiklerinin kalite standartlarına uygunluklarına dair ayrıntılı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan bulgular, grafiklerin oluşturulma aşamasında hem temel yapı ile hem de kalite özellikleri ile ilgili eksiklikler olduğunu göstermiştir. Ek olarak, çizgi grafiklerindeki eksikliklerin nasıl iyileştirilebileceği ve standartlar takip edilerek nasıl daha kaliteli grafiklere ve dolayısıyla hem etkili hem de tutarlı görsel analizlere ulaşılabileceğinin altı çizilmiştir. Davranış bilimi, çizgi grafiklerinde sunulan verilerin analiz edilmesine dayanmaktadır (Cooper vd., 2020), bu yüzden bir grafiğin ancak standartlara uygun olarak ve profesyonel bir biçimde hazırlandığında kullanılması en doğru yol olacaktır (Nicol ve Pexman, 2013).

KAYNAKLAR

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Pearson.
- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- American Standards Association. (1938). *Time series charts: a manual of design and construction*. The American Society of Mechanical Engineers.
- American Statistical Association. (1915). Joint committee on standard for graphic presentation. *Publication of the American Statistical Association*, 14 (112), 790-797.
- Barlow, D. H., Nock, M. K., & Hersen, M. (2009). *Single case experimental designs: strategies for studying behavior change* (3rd ed.). Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Cleveland, W. S. (1984a). Graphs in scientific publications. *The American Statistician*, 38, 261- 269. <https://doi.org/10.1080/00031305.1984.10483223>.
- Cleveland, W. S. (1984b). Graphical methods for data presentation: Full scale breaks, dot charts, and multibased logging. *The American Statistician*, 38, 270- 280. <https://doi.org/10.1080/00031305.1984.10483224>.
- Cleveland, W. S. (1994). *The elements of graphing data*. Hobart Press.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson Prentice Hall.
- Dart, E. H., & Radley, K. C. (2017). The impact of ordinate scaling on the visual analysis of single-case data. *Journal of School Psychology*, 63, 105-118.
- Genç Tosun, D. (2019). *Grafik çizimi ve görsel analiz*. D. Erbaş & Ş. Y. Özkan (Eds.), *Uygulamalı Davranış Analizi* (pp. 110- 144) içinde. Pegem Akademi
- Grant, R. (2019). *Data visualization: Charts, maps and interactive graphics*. CRC Press
- Harris, R. L. (1999). *Information graphics: a comprehensive illustrated reference*. Oxford University Press.
- Hartmann, D. P., Barrios, B. A., & Wood, D. D. (2004). Principles of behavioral observation. In S. N. Haynes and E. M. Hieby (Eds.), *Comprehensive handbook of psychological assessment* (Vol. 3, pp. 108-127). John Wiley & Sons.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., Mcgee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165- 179. <https://doi.org/10.1177/0014400290507100203>

- Horner, R. H., & Spaulding, S. (2010). Single-case research designs. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (pp. 1386- 1394). SAGE
- Johnston, J. M., & Pennypacker, H. S. (2009). *Strategies and tactics of behavioral research* (3rd ed.). Routledge.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). Oxford University Press
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Allyn & Bacon.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. (2010). *Single case design technical documentation*. http://ies.ed.gov/ncee/wwc_scd.pdf
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education, 34*(1), 26- 38. <https://doi.org/10.1177/0741932512452794>
- Kratochwill, T. R., Levin, J. R., Horner, R. H., & Swoboda, C. M. (2014). Visual analysis of single-case intervention research: Conceptual and methodological issues. In T. R. Kratochwill & J. R. Levin (Eds.), *Single-case intervention research: Methodological and statistical advances*. American Psychological Association.
- Kubina, R. M., Kostewicz, D. E., Brennan, K. M., & King, S. A. (2017). A critical review of line graphs in behavior analytic journals. *Educational Psychology Review, 29*, 583- 598.
- Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: brief review and guidelines. *Neuropsychological Rehabilitation: An International Journal, 24*(3-4), 445- 463. <https://doi.org/10.1080/09602011.2013.815636>
- Lattal, K. A. (2004). Steps and pips in the history of the cumulative recorder. *Journal of Experimental Analysis of Behavior, 82*, 329- 355. <https://doi.org/10.1901/jeab.2004.82-329>.
- Ledford, J. R., Barton, E. E., Severini, K. E., Zimmerman, K. N., & Pokorski, E. A. (2019). Visual display of graphic data in single case design studies: Systematic review and expert preference analysis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 54*(4), 315- 327.
- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*. Routledge.
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, Phase 2*. <https://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/results-reports/>

- Nicol, A. A. M., & Pexman, P. M. (2013). *Displaying your findings: A practical guide for creating figures, posters, and presentations*. (6th ed.). American Psychological Association.
- Odom, S., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. B. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137- 148.
<https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Ottenbacher, K. J. (1993). Interrater agreement of visual analysis in single-subject decisions: Quantitative review and analysis. *American Journal of Mental Retardation*, 98(1), 135- 142.
- Parsonson, B., & Baer, D. (1978). The analysis and presentation of graphic data. In T. Kratochwill (Ed.), *Single subject research* (pp. 101- 166). Academic.
- Peltier, C., McKenna, J. W., Sinclair, T. E., Garwood, J., & Vannest, K. J. (2021). Brief report: ordinate scaling and axis proportions of single-case graphs in two prominent EBD journals from 2010 to 2019. *Behavioral Disorders*, 1- 15.
- Peltier, C., Morano, S., Shin, M., Stevenson, N., & McKenna, J. W. (2021). A decade review of single-case graph construction in the field of learning disabilities *Learning Disabilities Research & Practice*, 1- 15.
- Peltier, C., Muharib, R., Haas, A., & Dowdy, A. (2021). A decade review of two potential analysis altering variables in graph construction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1- 12. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04959-0>
- Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2013). *Behavior analysis and learning* (5th ed.). Psychology Press.
- Radley, K. C., Dart, E. H., & Wright, S. J. (2018). The effect of data points per x- to y-axis ratio on visual analysts evaluation of single-case graphs. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 314- 322.
- Robbins, N. B. (2005). *Creating more effective graphs*. Wiley.
- Spriggs, A. D., Lane, J. D., & Gast, D. L. (2018). Visual representation of data. In J. R. Ledford & D. L. Gast (Ed.), *Single subject research methodology in behavioral sciences* (pp. 252- 283). Routledge.
- Tufte, E. R. (2001). *The visual display of quantitative information* (2nd ed.). Graphic Press.
- Wolery, M. (2013). A commentary: Single-case design technical document of the What Works Clearinghouse. *Remedial and Special Education*, 34(1), 39- 43.
<https://doi.org/10.1177/0741932512468038>

ORCID

Muhammed A. KARAL  <https://orcid.org/0000-0001-7721-3555>

SUMMARY

Single-case experimental designs are critical in terms of experimental analysis of behavior and investigating the effectiveness of intervention strategies as well as determining evidence-based practices in special education (Horner et al., 2005). Visual analysis is the primary method used in single-case research studies by researchers for data evaluation in the process of revealing the relationship between the independent and dependent variable (Kratochwill et al., 2010; Spriggs et al., 2018). A line graph can show directly to what extent the behavior is continuing and how effective the intervention strategy is. In order to draw firm conclusions during visual analysis, trend, level and stability analyses are performed for the data (Alberto & Troutman, 2013). Certain quality standards must be followed in order to make these analyses and interpretation objectively by every individual who examines the graph, to display the data correctly on the graph, and to avoid ambiguity that may arise from different perspectives. The aim of this study was to examine the basic structure and quality features of line graphs in the single-case experimental design studies in the field of special education in Turkey.

Method

In this study, 283 line graphs from 136 articles published between 2000- 2020 in the field of special education in journals that are indexed in TR-Dizin. Using the extracted digital image files from each study, (a) axes, (b) axis ratio, (c) axis tick marks, (d) data points and data path, (e) condition change lines and condition change labels, and (f) figure caption categories were evaluated.

Results

Among the line graphs investigated, 99.2% of the graphs include vertical axis and 98.9% of them include horizontal axis. However, 35.69% of all line graphs had deficiencies related to their axis labels. In addition, when the line graphs within same research articles were examined, inconsistencies were observed regarding the vertical axis length (21.2%) and maximum vertical axis value (8.8%). When all the requirements related to the basic structure of a line graph were evaluated at the same time, it was revealed that 169 (59.72%) of 283 graphs had a deficiency or some deficiencies.

When the quality features are evaluated one by one, it has been found that the appropriateness of each quality feature ranged between 16.25% and 93.99%. However, when all quality features of axis ratio, axis tick marks, data points and data path, condition change lines and condition change labels, and figure caption categories were evaluated together, it has been found that only 28.27% of all line graphs are met the standards.

Discussion

A successful visual analysis depends on the preparation of the axes which are the basic structure of line graphs and other quality features, in accordance with the standards (Cleveland, 1984b, Kubina et al., 2017). Within the scope of this research, line graphs included in the single-case

experimental design studies that published in the field of special education in Turkey were examined.

Results showed that 40.28% of the investigated graphs met the standards when only the features of the axes that constitute the basic structure of a line graph were evaluated; and only 28.27% of the investigated graphs met the standards when only the other quality features were evaluated. Single-case experimental design studies are essential since they are widely used both in terms of experimental analysis of behavior and investigating the effectiveness of intervention strategies and in systematic analysis to determine evidence-based practices in the field of special education. The main point issue to the line graphs is about following a certain set of criteria (Cooper et al., 2020; Ledford & Gast, 2018; Ledford et al., 2019).

In this study, a detailed examination of line graphs in articles published in the field of special education was carried out on their compliance with quality standards. The results showed that there are deficiencies in both the basic structure and quality features. In addition, it was highlighted how these deficiencies can be improved and how better quality graphs and therefore both consistent and effective visual analysis can be achieved by following standards. Behavior science is based on analyzing the data presented in line graphs (Cooper et al., 2020), so it would be the most appropriate way to use a graph only when it is prepared professionally and in accordance with the standards (Nicol & Pexman, 2013).

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği* **

The Effectiveness of the Teacher Training Program Developed for Teachers Working with Students with Special Learning Disabilities

Serdal DENİZ¹, Hakan SARI²

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı. serdaldeniz1@gmail.com

²Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı. hakansari@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 04.07.20219

Yayına Kabul Tarihi: 13.09.2021

ÖZ

Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel aşamalarında 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' ve nicel aşamalarında 'Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin 1) tanım, tanılama ve değerlendirme, nedenleri, sınıflandırma, gelişim özellikleri, öğretimi planlama ve uyarlama, yasal hakları, aile eğitimi ve rehberliği, özel öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknoloji ve materyal geliştirme, sınıfta problem davranışlarla baş etme, ölçme ve değerlendirme, BEP geliştirme ve uygulama ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları 2) öğretmen eğitimi programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu 3) deney grubuna uygulanan 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı'nın, Öğretmen Yeterliklerini artırmada etkili bir program olduğu 4) deney grubundaki öğretmenlerin öğretmen eğitim programını yeterli buldukları ve kendi yeterliklerini arttırdığı sonuçları elde edilmiştir.

* **Alıntılama:** Deniz, S. ve Sarı, H. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiği *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1739-1770.

Anahtar Sözcükler: Özel öğrenme güçlüğü, Öğretmen eğitim programı, Öğretmen yeterliği, Karma yöntem.

ABSTRACT

This study which aims to investigate the effectiveness of teacher competencies training program developed for teachers teaching students with specific learning disability was conducted through mixed method. For the qualitative part Semi-structured interview form and for the quantitative part a 'pretest-posttest control group experimental research design' were used. At the end of the study it was found that teachers do not have enough knowledge about identification process, evaluation, classification, developmental features, planning and adapting the teaching process, rights, family education and guidance, special education methods and techniques, material development, handling problematic behaviors in the class, assessment and evaluation, developing an individualized education program and implementing it. Results also suggested that there is a significant difference between the 'specific learning disability teacher competency scale' posttest results of teachers who participated the training program and who do not in favor of the experimental group, that 'Specific Learning Disability Teacher Competency Training Program' implemented on the experimental group was an efficient training program for improving teacher competencies, and that teachers found the teacher training program sufficient and they thought that the program improved their competencies.

Keywords: Specific learning disability, Teacher training program, Teacher competencies, Mixed method.

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirmede etkili uygulamalardan biri de eğitim programı geliştirmedir. Eğitimde program geliştirme, bilimsel dayanaklardan geçerek kapsamlı ve sürekli araştırma çabasıdır (Çubukçu, 2013: 82). Eğitim programı, öğrenenlere okulda ve okul dışında belirlenmiş ve planlanmış etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2003: 7; Karacaoğlu, 2011: 11). Bir başka tanımda ise, 'eğitim programı genel bir ifadeyle belirli bir amaca ulaşmak için hazırlanan sistematik yaşantılar düzeneğidir' şeklinde tanımlanmaktadır (Akınoğlu, 2014: 250). İstenilen özelliklerin bireyde oluşturulması için planlı etkinlikler dâhilinde hazırlanan eğitim programlarının temel öğelerini; Hedef, İçerik, Öğrenme-Öğretme süreci ve Değerlendirme bölümleri oluşturmaktadır. (Akınoğlu, 2014: 251; Arı, 2014: 19; Çubukçu, 2013: 93; Demirel, 1997: 115).

Öğretmenlerin ayrı ortamlarda ve farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edebilmesi için de birçok beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bir programa ve hangi dersin öğretmenliğini yapacaksa o alana ait bilgilere sahip olması gerekmektedir (Küçükahmet, 1999: 10). Özel eğitime muhtaç öğrencilerle çalışan öğretmenlerin de alanlarında yeterli olması önemlidir (Özyürek, 2008). Özellikle Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖGG) olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu öğrenciler hakkında sınırlı bilgiye sahip olması, ÖÖG olan öğrenciler hakkında alan bilgisi yeterliklerinin artırılmasını gerekli kılmaktadır. Nedeninin nörolojik temelli olduğu düşünülen ÖÖG olan öğrenciler okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerilerin öğrenilmesinde sorunlar yaşamaktadırlar. ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin gerek lisans eğitimlerinde gerekse meslek hayatı sürelerince bu öğrencilere yönelik eğitim almamaları, ÖÖG alanı öğretmen eğitim programının hazırlanması ve uygulanmasının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede, öğretmenler ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilecekleri söylenebilir.

Alan yazında ÖÖG olan öğrenciler ve öğretmen eğitim programları incelendiğinde, Esen ve Çifci (2000) sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin öğrenme yetersizliği tanımlarında daha çok zihin engelli ya da problem davranışa sahip olan öğrencileri betimlemelerinden dolayı öğretmenlerin bu alana yönelik olarak lisans programları ve hizmet içi programlarla bilgilendirilmeleri gerektiği, Doğan'ın (2013) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilmek için yaptığı çalışmada ise, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldıkları, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerini inceleyen Altun ve Uzuner'in (2016) araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi seviyelerinin yetersiz, ilgili konuda veli-öğretmen işbirliğinin zayıf ve öğretmenlerin bu güçlüklerle çözüm getirme noktasında çok yeterli olmadıklarını, Saravanabhavan ve Saravanabhavan (2010) araştırmalarında, öğretmen ve öğretmen adayları arasındaki öğrenme güçlüğü bilgi düzeyini ölçmeyi amaçladıkları araştırma sonucunda, düz liselerde çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi düzeyinin istatistiksel olarak farklı olduğu bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenini hazırlamadaki önemli hususları normal eğitim veren öğretmenlerin eğitimiyle karşılaştıran Brownell, Ross, Colon, ve McCallum (2005) araştırmalarında, özellikle özel eğitim öğretmen eğitimi üzerine yapılmış araştırmaların çok az olduğu, özel eğitim öğretmeni programlarının sağlam yapılandırılmış bir araştırma alanı olmadığı, özel eğitim öğretmeni yetiştirmede saha deneyimlerinin ve işbirliğinin önemli olduğunu belirlemişlerdir. Özyayın ve Çolak (2011) "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi" hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin özel eğitim danışmanlığı, sınıfta yardımcı bir öğretmen ve kaynak oda desteğine ihtiyaç duyduklarını, Demir (2016) öğretmenler için hazırlanan 'öğretmen eğitimi programının' kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında öğretmen eğitiminin deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini ve sınıf yönetimine ilişkin

öz yeterliklerini olumlu etkilediği, özel gereksinimli öğrencilerle çatışmalarının azaldığı, sosyal becerilerinin ve görev davranışlarının arttığını, problem davranışlarının ise azaldığını tespit etmiştir.

ÖÖG olan öğrencilerin genellikle tamamına yakın bir bölümünün tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ile sınıflarında eğitim aldıkları bilinmektedir. Ancak kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları, ÖÖG olan öğrenciler ile ilgili bilgi yeterliklerinin olmadığı düşünülmekte ve dolayısıyla bu araştırma ile öğretmenlerin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenilmektedir. Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan çok sayıda bilimsel çalışma vardır (Akçin, 2013; Sarı, 2003; Seçer ve Sarı, 2014; Yılmaz, 2012;). Ancak bu çalışmalarda ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere, öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesinde eğitim programı uygulanarak yeterlik düzeylerinin artırılması ele alınmamıştır. Bu bağlamda, bilimsel alana katkı sağlaması açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1) ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2) ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na katılanlar ve katılmayanlar arasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’

a) Ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

b) Son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Programı’na katılanlar arasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü

Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4) ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Programı'na katılmayanlar arasında 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5) ÖÖG olan öğrencilerle çalışan deney grubundaki öğretmenlerin, 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Programı'na yönelik görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulanan eğitim programı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, karma yöntemle (Mixed Method) gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, bir araştırmanın amacına yönelik olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasıdır (Greene, Krayder ve Meyer, 2005). Araştırmanın aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesinde, nitel araştırma tekniklerinden 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' kullanılmıştır. Bu teknikte, araştırmacılar daha önceden geliştirmiş oldukları soruları sorarak ve bu sorulara bağlı kalarak görüşme esnasında yeni sorular yöneltebilmekte ve daha detaylı bilgiler edinebilmektedir (Karasar, 2014: 168; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği ile ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, ÖÖG alanı öğretmen yeterlikleri ve öğretmen yeterliklerinin

arttırılmasına yönelik görüşlerini aldıktan sonra görüşleri betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaçları belirlendikten sonra ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ geliştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ‘Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli’ kullanılmıştır. Deneysel Araştırma Yöntemleri bilimsel araştırma yöntemleri içerisinde kesin sonuçların elde edilebildiği araştırma türlerindedir. Çünkü deneysel araştırmalarda araştırmacı, karşılaştırılabilir işlemler uygular ve sonra bu işlemlerin etkilerini inceleyerek kesin sonuçlara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 51). Bu aşamada ‘Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli’ ile öğretmenlere, eğitim programının öncesi ve sonrasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ve deney grubuna ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubunda bulunan öğretmenlere ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ uygulandıktan sonra, nitel araştırma tekniklerinden ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ ile ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na yönelik görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Konya ili Karatay, Meram ve Selçuklu merkez ilçelerinde ilkokul seviyesindeki ÖÖG olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri ve özel eğitim sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın birinci aşamasında, gönüllü 28 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	12	43
	Erkek	16	57
ÖÖG ile ilgili Ders/Seminer Alma Durumu	Evet	14	50
	Hayır	14	50
Mezun Bölüm	Olunan Sınıf Öğr.	17	61
	Özel Eğt. Sınıf Öğr.	11	39
TOPLAM		28	100

Araştırmanın ikinci aşamasında ilkokullarda sınıf öğretmenliği görevini yürüten öğretmenlerden gönüllü olarak katılmak isteyen 23 öğretmen deney grubu için, 23 öğretmen de kontrol grubu için seçilmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubuna Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Gruplar		f	%
Deney Grubu (G1)	Kadın	10	43
	Erkek	13	57
Kontrol Grubu (K1)	Kadın	8	35
	Erkek	15	65
Mezun Bölüm	(G1)Sınıf Öğr.	12	52
	Diğerleri	11	48
Olunan Bölüm	(K1)Sınıf Öğr.	9	40
	Diğerleri	14	60
TOPLAM		23	100

Araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubunda bulunan öğretmenlerin öğretmen eğitim programı uygulandıktan sonra, 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı'na yönelik görüşleri alınmıştır. Aşağıdaki Tablo 3'te deney grubuna katılan ve görüşleri alınan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubuna Katılan ve Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İle İlgili Görüşleri Alınan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Gruplar		f	%
Deney Grubu(G1)	Kadın	10	43
	Erkek	13	57
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğr.	12	52
	Diğerleri	11	48
TOPLAM		23	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilk olarak ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerini belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu geliştirilmiştir. Tablo 4'te Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak verilmiştir.

Tablo 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Aşamalar

Aşamalar	
1	İlk olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun, alanda yapılmış araştırmalar ve kaynaklar incelenerek taslak formu oluşturulmuştur.
2	Soruların oluşturulmasında araştırmacılar bir araya gelerek Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun geliştirilmesine devam etmişlerdir.
3	Görüşme formunun geliştirilmesine alanda çalışan üç öğretmen, üç akademisyen ve üç ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak form şekillendirilmiştir.
4	Görüşme formunda yer alan maddelerdeki ifadeler tekrar alanda çalışan iki akademisyen, iki Türkçe öğretmenliği bölümünde görevli akademisyen ve iki nitel araştırmalarda uzmanlaşmış akademisyenlerin görüşlerine başvurularak tekrar düzenlenmiştir.
5	Alanda çalışan üç öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan alınan veriler araştırmacılar tarafından tartışılmıştır.
6	Araştırmacıların görüşleri ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'na son hâli verilerek uygulama gerçekleştirilmiştir.
7	Uygulama sonrası elde edilen veriler, betimsel teknikle analiz edilmiştir.

Gönüllü olarak görüşmeye katılan öğretmenlerle görüşmeler sessiz ortamlarda, karşılıklı olarak soru-cevap şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından kayıt edilmiştir. Görüşmeler ortalama yirmi dakika sürmüştür.

Araştırmada, ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ ile toplanan veriler ışığında özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ geliştirilmiştir. Tablo 5’te ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak verilmiştir.

Tablo 5. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı- Geliştirmede İzlenen Aşamalar

Aşamalar	
1	İhtiyaçların Belirlenmesi
2	Hedeflerin Belirlenmesi
3	İçeriğin Belirlenmesi
4	Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri
5	Değerlendirme Etkinlikleri

Araştırmada, ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı (X)’ deney grubuna uygulanmıştır. Eğitim 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 30 Nisan 2018 ve 29 Haziran 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Eğitim programı her hafta iki ders oturumları şeklinde düzenlenmiş ve toplam 9 hafta 18 ders oturumunda uygulaması tamamlanmıştır. Tablo 6’da deney ve kontrol grubuna yapılan işlemler verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmada Nicel Verileri Toplamada Kullanılan Desenin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu(G1)	O1	X	O2
Kontrol Grubu(K1)	O1	-	O2

Araştırmada, öğretmen eğitimi programının uygulanmasına başlamadan önce ve eğitim bittikten sonra ön test ve son test ölçeği olarak Deney ve Kontrol Gruplarına, Deniz (2019) tarafından geliştirilen ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği (O)’ uygulanmıştır. Ölçek 33 madde ve 3 faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değerleri, Faktör 1 için .975, Faktör 2 için .965, Faktör 3 için .969 ve ölçeğin tamamı için (33 madde) .985 değerler almaktadır.

Deney grubuna (G1) öğretmen eğitimi programına başlamadan önce ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği (O1)’ uygulanmıştır. Daha sonra ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Eğitimi Programı (X)’ uygulanmış ve eğitim programı bittikten sonra ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği (O2)’ tekrar uygulanmıştır.

Kontrol grubuna (G2) öğretmen eğitimi başlamadan önce ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği (O1)’ uygulanmıştır. Kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmadan, ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Eğitimi Programı’ deney grubuna uygulandıktan sonra kontrol grubuna tekrar ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği (O2)’ uygulanmıştır.

Araştırmanın son aşamasında nitel araştırma tekniklerinden Yarı Yapılandırılmış Görüşme formu aracılığıyla deney grubunda bulunan öğretmenlerden ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ ile ilgili görüşleri alınmıştır. Tablo 7’de Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Eğitimi Programı Uygulanan Deney Grubu İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Aşamalar

Aşamalar
İlk olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile ilgili alanda yapılmış araştırmalar ve kaynaklar incelenerek taslak bir form oluşturulmuştur.
1 Soruların oluşturulmasında araştırmacılar bir araya gelerek Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun geliştirilmesine devam ederek, birlikte
2 öğretmen eğitimi programı içeriğinde yer alan konuların ve ek maddelerin yer almasına karar vermişlerdir.
Geliştirilen görüşme formunun değerlendirilmesi için alanda çalışan üç
3 öğretmen, üç akademisyen ve üç ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak form şekillendirilmiştir.
4 Görüşme formunda yer alan maddelerdeki ifadeler tekrar alanda çalışan iki öğretmen, alanda çalışan iki akademisyen, iki Türkçe öğretmenliği bölümünde
5 görevli akademisyen ve iki nitel araştırmalarda uzmanlaşmış akademisyenlerin görüşlerine başvurularak tekrar düzenlenmiştir.
6 Alanda çalışan üç öğretmenle pilot çalışma yapmıştır. Pilot çalışmadan alınan verileri araştırmacılar birlikte tartışmışlardır.
7 Araştırmacıların tartışma ve görüşleri ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'na son hâli verilerek uygulama gerçekleştirilmiştir.
Uygulama sonrası elde edilen veriler, betimsel teknikle analiz edilmiştir.

Deney grubuna katılan öğretmenlerle görüşmeler sessiz ortamlarda, karşılıklı olarak soru-cevap şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından kayıt edilmiştir. Görüşmeler ortalama on beş dakika sürmüştür.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın uygulamaları gerçekleştirilirken araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun davranılmıştır. Araştırmada (çalışmaya hazırlık, araştırma konusunun belirlenmesi, veri toplama araçlarının hazırlanması, katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın bulgularının yorumlanması ve bilgilerin sunulması) “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen bilimsel etik, ilke ve kurallara uyulmuştur. Veri toplama sürecinde araştırma sonuçlarının sadece yürütülen araştırmanın amacı kapsamında kullanılacağı örnekleme oluşturan öğretmenlere ifade edilmiştir. Birinci yazarın doktora tez çalışmasının bir kısmı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar için 2018 yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci amacına ve beşinci amacına yönelik öğretmenlerin görüşleri ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ ile elde edilmiş ve nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013: 256) betimsel analizler dört aşamada gerçekleştirilir. Bunlar; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır.

Betimsel analizlere başlarken araştırma sorularından ve görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan yirmi sekiz katılımcının her birinin verdiği cevaplar tek tek ele alınarak incelenmiştir. Yapılan incelemelerde her bir sorunun yanına katılımcıların verdiği cevaplarla ilgili olarak ‘Görüşme Kodlama Anahtarı’ oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak ‘Görüşme Kodlama Anahtarı’na işlenmiştir. Görüşme formunda katılımcıların verdiği cevapların bazıları önemli görülmediği için dışarıda kalmıştır. ‘Görüşme Kodlama Anahtarı’ araştırmacılar tarafından yirmi sekiz öğretmen için ayrı ayrı yapılmış ve ‘Görüşme Kodlama Anahtarı’nın tamamından elde edilen veriler tanımlanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt amacına yönelik analiz aşamasında nicel yöntem ile elde edilen verilerde araştırmaya katılanların sayısı, homojenlik ve normal dağılım şartları aranmıştır. Analizlerde bu şartların sağlandığı görüldükten sonra kontrol ve deney gruplarının kendi içerisinde ön test son test arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla parametrik istatistik tekniklerinden Bağımlı Örneklem t Testi, Kontrol ve Deney grupları ön test ve son testleri karşılaştırmak amacıyla parametrik istatistik tekniklerinden Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Birinci alt probleme yönelik öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşlerine sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin on ikisi (12: %43) öğrencilerin tanılama ve değerlendirmelerinin RAM'larda yapıldığını, dokuzu (9: %33) öğrencilerin tanılama ve değerlendirmelerinin nasıl yapıldığı hakkında bir bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenler öğrencileri genellikle ilkokul sınıf öğretmenlerinin fark ederek RAM'a yönlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin birinci sınıftan itibaren akranlarından geri kaldıkları ve öğretmenlerin öğrencileri RAM'a yönlendirme konusunda bilgi eksikliği olduğu bulguları da elde edilmiştir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden bir kesit sunulmuştur.

'Genelde ilkokul sınıf öğretmeni eğer bilgili ise bu konuda farkına varıyor ve ilgili birime yönlendiriyor. Yani RAM'a gönderiyor. Ancak gördüğüm kadarıyla bu konuda öğretmenlerin bilgi eksikliği var'(Öğretmen, 1).

Görüşme yapılan öğretmenlerin on ikisi (12: %43) ÖÖG nedeninin genetik ve kalıtsal olduğunu, beşi (5: %18) ÖÖG nedenleri ile ilgili herhangi bir bilgilerinin olmadığını, on biri ise (11: %39) ÖÖG nedenleri; akraba evliliği, düşme, korku, ekonomik problemler, alkol, uyuşturucu, ilaç kullanımı, hastalık sonucu, kaza, zekâ geriliği, menenjit, epilepsi ve çevresel nedenlerden dolayı oluşmaktadır. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Genetik olabilir. Beyin fonksiyonlarından kaynaklanabilir. Genellikle bu çocukların nedeninin doğuştan olduğunu biliyorum'(Öğretmen, 3).

Görüşme yapılan öğretmenlerden on dokuzu (19: %68) ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili bir bilgilerinin olmadığını, yedisi (7: %25) ÖÖG olan öğrencilerin disleksi diye bir sınıflamasının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları bu konuda eğitim almadıklarını bazıları ise eğitime ihtiyaç duyduklarını görüşlerinde belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

'Hayır kesinlikle bir bilgim yok. Tecrübem yok. Böyle bir eğitim almadım'(Öğretmen, 9).

'Disleksi diye bir sınıflaması vardı. Özel öğrenme güçlüğüne disleksi de deniyor diye biliyorum'(Öğretmen, 8).

Görüşme yapılan öğretmenlerden on beşi (15: %54) ÖÖG olan öğrencilerin fiziksel görüşmelerinin normal olduğunu üçü ise (3: %11) fiziksel görünümünün akranlarından farklı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin on beşi (15: %54) bu öğrencilerin dil gelişimlerinin yetersiz olduğunu belirtirken dördü (4: %14) dil gelişimlerinin normal olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dokuzu (9: %32) bu öğrencilerin zeka gelişimleri ile ilgili normal olduklarını söylerken beş öğretmen (5: %18) zeka problemlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerden on dördü (14: %50) öğrencilerin sosyal- duygusal anlamda yetersiz olduklarını ifade ederken iki öğretmen (2: %7) ise sosyal-duygusal gelişimlerinin normal olduğunu belirtmişlerdir. Üç katılımcı (3: %11) ise bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerden bazılarının görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Zekâları normale yakın ya da normal olabilirler. Akranlarından sosyal-duygusal açıdan geridirler. Çok duygusal olduklarını biliyorum. Fiziksel olarak sorunları yok. İletişimi ve Türkçe dersini, okumayı sevmiyorlar'(Öğretmen, 20).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin onu (10: %36) ÖÖG olan öğrencilerin Türkiye'deki eğitim uygulamaları ile ilgili hiçbir fikirlerinin olmadıklarını, sekizi (8: %29) bu öğrencilerin normal sınıflarda eğitim aldıklarını dördü (4: %14) bu öğrencilerin okullardan destek eğitimi aldıklarını ve altısı da (6: %22) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili aşağıda öğretmen görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Normal okullarda normal sınıflarda eğitim veriliyor. Bu çocuklar ne engelli ne de normaldirler. Özel eğitim sınıflarında daha üst düzeyde kalıyorlar bu yüzden bu sınıflara uygun değiller. Çocuklar şaşırıyor benim ne işim var bunların arasında diyorlar. Normal sınıflarda da geri kalıyor dışlanıyorlar'(Öğretmen, 11).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmi üçü (23: %82) ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlama ve uyarlama hususunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını, beşi (5: %18) ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlama ve uyarlama hususunda kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu konu hakkında öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Bu öğrencilerle ilgili fazla bir bilgim yok. Bunları fazla görmedim bu yüzden yeterli olacağımı düşünmüyorum. Bu konuda eğitim ve tecrübeye ihtiyacım var'(Öğretmen, 1).

Görüşme yapılan öğretmenlerden on dördü (14: %50) bu öğrenciler için BEP öncesi performansını belirlemede kendilerini yeterli gördüklerini, öğretmenlerin on dördü (14: % 50) ise öğrencilerin BEP öncesi performansını belirlemede kendilerinin yeterli olmadıklarını, öğretmenlerin on biri (11: %39) BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, dokuzu (9: %32) bu konuda kendilerini yeterli hissetmediklerini, sekizi (8: %29) BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme konusunda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini söylemişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşleri ile ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

'İnternette bir form indirir denerim. Açıkçası bilmiyorum. Daha önce aldığım bir eğitim yok'(Öğretmen, 15).

'Bu konuda yeterliğim var. BEP hazırlar, uygular ve değerlendirebilirim. Bu konuda yeterli eğitim ve tecrübem var'(Öğretmen, 13).

'Yeterli olduğumu düşünmüyorum. Kısmen kağıt üzerinde hazırlıyor gibi gösterebilirim. Bu konuda desteğe ihtiyaç duyuyorum'(Öğretmen, 18).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmi altısı (26: %93) ÖÖG olan öğrencilerin ailelerine aile eğitimi ve danışmanlığı yapma konusunda kendilerini yeterli görmediklerini, ikisi (2: %7) bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini söylemişler ve aileyi yönlendirebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bu konu uzmanlık gerektiren ve kesinlikle eğitim alınmasını gerektiren bir konudur. Aşağıda bu konuda görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Bu konuda hiç yeterliğim yok. Hiçbir bilgi ve uzmanlığım yok. Yapamam çünkü bir eğitim almadım. Aile eğitimi ve danışmanlığı sınıfta yaptığımız öğretmenlikten farklı. Aileyi bilinçlendirmek gerekir. Bildiğim kadarıyla ailelerin bu konuda ihtiyaçları var'(18).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmi üçü (23: %82) ÖÖG olan öğrenciler için özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını, beşi (5: %18) etkili özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme hususunda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Bir yeterliğim yok bu konuda. Bir bilgim yok. Eğitime ihtiyaç duyarım. Yetersiz kaldığımı düşünüyorum. Hizmet içi eğitim kurs almamız gerekir'(Öğretmen, 18).

Görüşme yapılan öğretmenlerin yirmi biri (21: %75) ÖÖG olan öğrencilerin sınıftaki problem davranışları ile baş etme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu öğrencilerin problem davranışları ile baş etmek için tecrübelerinden yararlandıklarını ve ikaz ve uyarılar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin yedisi (7: %25) ÖÖG olan öğrencilerin problem davranışları ile baş edebilecek yeterlikte olduklarını söylemişlerdir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Bu çocuklarda zor olur tabii ki, problem davranışı tamamen yok etmemiz için yöntemleri bilmemiz gerekir. Kısa süreli yardımcı olmaya çalışabilirim ancak davranışı ortadan kaldıracak düzeyde yeterliğe sahip değilim'(Öğretmen, 4).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmi beşi (25: %89) ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler bu konuda mesleki bilgi ve tecrübelerinin yetersiz olduğunu bulunduğu sınıf ve düzeyini tespit edemeyeceklerini söylemişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin üçü (3: %11) bu öğrenciler ölçme ve değerlendirmede kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda görüşme yapılan öğretmenlerin görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Hayır yapamam. Bu öğrencilerle ilgili birkaç yönetmelik biliyorum. Ölçme ve değerlendirmede yetersiz kalırım'(Öğretmen, 9).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun kendi içindeki 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' ön test ve son test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 8'de Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları ve Tablo 9'da Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Gruplar	Faktör	N	\bar{X}	Std. Sp.	T Değeri	SD	P
Deney Grubu	Faktör1	23	2,83	,680	,299	43,476	,766
	Faktör2	23	2,87	,733	,480	43,666	,633
	Faktör3	23	2,86	,889	,664	41,627	,510
	Genel	23	2,85	,719	,507	43,923	,615
Kontrol Grubu	Faktör1	23	2,76	,759	,299	43,476	,766
	Faktör2	23	2,76	,800	,480	43,666	,633
	Faktör3	23	2,71	,696	,664	41,627	,510
	Genel	23	2,75	,689	,507	43,923	,615

*p<0.05

Tablo 8'deki deney ve kontrol grubu ön test sonuçları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması 2,85 ve standart sapması ,719 bulunurken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 2,75 ve standart sapması ,689 bulunmuştur. Tablo 8' de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır [t = .507, p<0.05]. Bu bulgu, deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunun Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterliklerinin birbirlerine yakın düzeyde olduklarını göstermektedir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Gruplar	Faktör	N	\bar{X}	Std. Sp.	T Değeri	SD	P
Deney Grubu	Faktör1	23	3,99	,573	8,439	41,998	,000
	Faktör2	23	4,20	,493	9,274	37,994	,000
	Faktör3	23	4,21	,535	8,909	38,592	,000
	Genel	23	4,12	,467	9,642	38,155	,000
Kontrol Grubu	Faktör1	23	2,37	,716	8,439	41,998	,000
	Faktör2	23	2,46	,751	9,274	37,994	,000
	Faktör3	23	2,43	,793	8,909	38,592	,000
	Genel	23	2,41	,706	9,642	38,155	,000

*p<0.05

Tablo 9'daki deney ve kontrol grubu son test sonuçları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması 4,12 ve standart sapması ,467 bulunurken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 2,41 ve standart sapması ,706 bulunmuştur. Tablo 9'da görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği son test puanları bağımsız örneklem t testi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [$t = .9,642$, $p < 0.05$].

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunun kendi içindeki 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' ön test ve son test puanları tek örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 10'da deney grubu ön test- son test tek örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubu Ön Test-Son Test Tek Örneklem T Testi Sonuçları

Test	Faktör	N	\bar{X}	Std. Sp.	T Değeri	SD	P
Ön Test	Faktör1	23	2,83	,680	,299	43,476	,766
	Faktör2	23	2,87	,733	,480	43,666	,633
	Faktör3	23	2,86	,889	,664	41,627	,510
	Genel	23	2,85	,719	,507	43,923	,615
Son Test	Faktör1	23	3,99	,573	8,439	41,998	,000
	Faktör2	23	4,20	,493	9,274	37,994	,000
	Faktör3	23	4,21	,535	8,909	38,592	,000
	Genel	23	4,12	,467	9,642	38,155	,000

*p<0.05

Tablo 10'da 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' deney grubu ön test sonuçları incelendiğinde, aritmetik ortalaması 2,85 standart sapma ,719 ve t değeri -7,379 bulunurken, deney grubu son test sonuçlarında aritmetik ortalama 4,12 standart sapma ,467 ve t değeri -7,379 bulunmuştur. Tablo 10'da görüldüğü üzere deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$p = ,000$ $p < 0.05$].

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun kendi içindeki 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' ön test ve son test puanları tek örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 11'de kontrol grubu ön test- son test tek örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Tek Örneklem T Testi Sonuçları

Test	Faktör	N	\bar{X}	Std. Sp.	T Değeri	SD	P
Ön Test	Faktör1	23	2,76	,759	,299	43,476	,766
	Faktör2	23	2,76	,800	,480	43,666	,633
	Faktör3	23	2,71	,696	,664	41,627	,510
	Genel	23	2,75	,689	,507	43,923	,615
Son Test	Faktör1	23	2,37	,716	8,439	41,998	,000
	Faktör2	23	2,46	,751	9,274	37,994	,000
	Faktör3	23	2,43	,793	8,909	38,592	,000
	Genel	23	2,41	,706	9,642	38,155	,000

* $p < 0.05$

Tablo 11 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' kontrol grubu ön test sonuçları incelendiğinde, aritmetik ortalaması 2,75 standart sapma ,689 ve t değeri 3,019 bulunurken, kontrol grubu son test sonuçlarında aritmetik ortalama 2,41 standart sapma ,706 ve t değeri 3,019 bulunmuştur. Tablo 11'de görüldüğü üzere kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$p = ,006$ $p < 0.05$].

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

ÖÖG öğretmen eğitimine katılan deney gurubundaki yirmi üç öğretmenin tamamı (23: % 100) ÖÖG Öğretmen Eğitimi Programı içeriği ile ilgili olarak; ÖÖG olan öğrenciler

ve özellikleri, öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları, ÖÖG ve diğer sağlık raporu olan öğrencilerin yasal hakları, akademik sorunları, aile eğitimi ve rehberliği, özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme ve problem davranışları ile baş edebilme konularında daha önceki bildikleri ve bu eğitimle öğrendiklerinin kendilerini daha başarılı hâle getireceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler eğitim programının içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama, BEP geliştirme ve uygulanması açısından yeterli bulduklarını ve kendilerinin BEP geliştirme ve uygulama yapabilecek yeterliğe ulaştıklarını, ÖÖG olan öğrenciler için öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Öğretmen eğitimi programı içeriğinde yapılan sunumların, açıklamaların ve örneklerin öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları konusunda olumlu katkı sağlamıştır'(Öğretmen, 2).

'Bu eğitim ile öğrencilerin yasal haklarını öğrendim. Bu çok iyi oldu. Ailelere ve öğrencilere bu konuda daha fazla bilgi verebilir, yardımcı olabilirim'(Öğretmen, 20).

'ÖÖG öğretmen eğitimi programı ile öğrenci ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip oldum'(Öğretmen, 4).

'Artık kendim BEP yapabiliyorum. Bundan böyle bu konuda kısmen yardım alacağımı düşünüyorum. BEP'te bulunması gerekenleri biliyorum. Sırasına göre hazırlayabilirim'(Öğretmen, 21).

'Ailenin bu işin içinde olacağını biliyorum. Bu eğitimle ailenin önemli olduğunu gördüm. Artık aileleri yönlendirebilirim'(Öğretmen, 23).

'Bu eğitim programında yeni ve birçok yöntem teknik gördüğümü düşünüyorum. Bence program ve bizim için yeterliği iyiydi'(Öğretmen, 15).

'Öğretim teknoloji ve materyallerin sınıflarda hazır olması daha iyi olur diye düşünüyorum. Yani okul yönetiminin bu konuda yardımcı olması gerekir. Bizim

yapmamız sınırlı oluyor. Aldığımız eğitim içerik açısından yeterliydi bence' (Öğretmen, 15).

'Davranış problemleri ile baş edebilecek yeterliğe ulaştım. Önceki tecrübelerim ve buradaki öğrendiklerimi birleştirdiğimde daha başarılı olacağımı düşünüyorum' (Öğretmen, 14).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin bir kısmının ÖÖG olan öğrencilerin tanılama ve değerlendirmelerinin RAM'larda yapıldığını bir bölümü ise nasıl yapıldığını bilmediklerini bazıları ise kendilerinin yaptıklarını çok az bir kısmı da bunun hastaneler ve RAM'larda yapıldığını belirtmelerinden, öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin tanılama ve değerlendirmelerine yönelik yeterli bilgilerinin olmadığı sonuçları çıkarılabilir. Görüşülen öğretmenlerden elde edilen bilgiler alanda yapılan diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. (Doğan, 2013; Esen ve Çifci, 2000).

Öğretmenlerin bir bölümü ÖÖG'nin nedenlerinin genetik ve kalıtsal olduğunu belirtirken bir kısmı bu konuda bilgilerinin olmadığını bazıları ise bu konuda akraba evliliği, düşme, korku, ekonomik problemler, alkol, uyuşturucu, ilaç kullanımı, hastalık, kaza, zekâ geriliği, menenjit ve epilepsi sonucu oluştuğu yönünde bilgileri olduğunu belirtmişleri öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin yarısından fazlası ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırılması ile ilgili bir bilgilerinin olmadığını, bir kısmı ise disleksi isminde bir sınıflanmasını bildiklerini çok az bir kısmı da disleksi, diskalkuli, disgrafi şeklinde sınıflandırıldığını belirtmeleri öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırılması ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığını düşündürmektedir. Bu bulgu, alanda yapılan benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Sezer ve Akın, 2011; Saygılı 2017). ÖÖG olan öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili bilgi yeterliklerinde ise, ÖÖG olan öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili bilgi yeterliklerinin farklılıklar

sergilediği ve genel olarak bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Bu bulguda alanda yapılmış araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2010).

Öğretmenlerden alınan bilgilere göre ÖÖG olan öğrencilerin Türkiye'deki eğitimleri ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgilerinin olmadığı söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada elde edilen bu bulgunun Altun ve Uzuner'in (2016) çalışmalarının sonucunda elde ettikleri, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi seviyelerinin yetersiz olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin üçte biri kadarı kendilerini ders ve eğitim gördüklerinden dolayı yeterli gördüklerini ifade ederken üçte biri ise eğitim ve ders görmediklerini dolayısıyla bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini, diğer üçte birlik kısmı ise kendilerini kısmen yeterli gördüklerini BEP hazırlarken yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. BEP ile ilgili olarak, öğretmenlerin bu konuda eğitim ya da seminer almış olmalarının kendilerini yeterli hissetmelerinde önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanda yapılan diğer araştırma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir (İlik, 2015; Kuyumcu, 2011).

Öğretmenlerin neredeyse tamamının, ÖÖG olan öğrenciler için kendilerini aile eğitimi ve danışmanlığı konusunda yeterli görmediklerini, bu konunun eğitim ve uzmanlık gerektirdiğini belirtmeleri, ÖÖG olan öğrenciler için etkili özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme ile ilgili yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri bulguları ile alan yazında yapılan çalışmaların benzerlik gösterdiği (Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014; Obudo 2008) söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada, öğretmen yeterlikleri eğitim programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırmada kontrol ve deney

gurubundaki öğretmenlerin başlangıçtaki ön test puanlarının birbirine yakın olması ÖÖG olan öğrencilerle ilgili kavram ve uygulama bilgilerinin benzer ve yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu bulgu alan yazında belirtilen araştırmaların (Altun ve Uzuner, 2016; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2010; Sezer ve Akın, 2011; Tercan ve Bıçakçı, 2018) bulguları ile de benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, ÖÖG alanı öğretmen yeterlikleri eğitim programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırmada kontrol ve deney gurubundaki öğretmenlerin son test puanlarının farklı olması Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının, ÖÖG olan öğrencilerle ilgili kavram, gelişim özellikleri ve uygulama bilgileri açısından etkili bir program olduğunu akla getirmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada, deney grubuna uygulanan ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’nın, ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerini artırmada etkili bir program olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğretmenlerin araştırma sonunda, ÖÖG ile ilgili kavram ve uygulamalarda kendilerini yeterli görmeleri öğretmenlere verilen hizmet içi öğretmen eğitimi programının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, alanda yapılan benzer öğretmen eğitimi ve öğrencilerle yapılan çalışma sonuçları (Demir, 2016; İlik, 2015; Obudo, 2008; Özaydın ve Çolak, 2011) ile paralellik göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada, kontrol gurubunun ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol gurubunda bulunan öğretmenlerin ön test puanlarının son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol gurubunda bulunan öğretmenlerin son test puanlarında bir miktar geri çekilme olması öğretmenlerin başlangıçta özel öğrenme

güçlüğü olan öğrencilerle ilgili kavram ve uygulamaları bildiklerini düşünürken bu bilgilerinin ölçek maddelerini gördükçe yeterli olmadıklarını düşündüklerini akla getirmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Deney grubundaki öğretmenlerin katıldıkları ÖÖG öğretmen yeterlikleri eğitim programı içeriği ile ilgili olarak tamamının, ÖÖG olan öğrenciler ve özellikleri hakkında yeterli olduğu ve kendilerinin de yeterli hâle geldiklerini, ÖÖG olan öğrencilerin yasal hakları ile ilgili hem programı hem de kendilerini yeterli bulduklarını, edindikleri bilgilerle ailelere de yararlı olacaklarını düşündüklerini, bu öğrenciler için uygun ölçme araçları hazırlama, uygulama ve değerlendirme açısından yeterliğine ilişkin tamamının etkili olduğunu ve özellikle bu öğrencilerin sınav uygulamaları ile ilgili verilen bilgilerin faydalı olduğunu, aile eğitimi ve rehberliği ile ilgili aileyi en azından yönlendirme ve rehberlik yapabilme açısından kendilerini yeterli bulduklarını, ÖÖG olan öğrencilerin karşılaştıkları akademik sorunlar hakkındaki yeterliğine ilişkin soruya öğretmenlerin tamamının kendilerini yeterli bulduklarını, ÖÖG olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama hakkındaki yeterliğine ilişkin, hem eğitim programının içeriğini hem de kendilerinin yeterliği açısından yararlı olduğunu, ÖÖG olan öğrenciler için BEP geliştirme ve uygulama açısından yeterli bulduklarını ve kendilerinin BEP geliştirme ve uygulama açısından yeterliğe ulaştıklarını, ÖÖG olan öğrenciler için kullanılabilir özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme açısından eğitim programını yeterli bulduklarını, kendileri açısından bir tekrar ve yeni yöntem ve teknikleri öğrendiklerini, ÖÖG olan öğrenciler için kullanılabilir özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme açısından eğitim programını yeterli bulduklarını, öğretmenlerin tamamının eğitim programı içeriğinde bulunan öğretim teknoloji ve materyal geliştirme ile ilgili soruya da yeterli bulduklarını, öğrencilerin problem davranışları ile baş etme hakkında öğretmenlerin tamamı programın yeterli olduğunu da belirtmeleri öğretmen eğitim programının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

ÖÖG olan öğrencilere yönelik öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları hakkında programı yeterli bulduklarını ve bu tür programların sürekli yapılması gerektiğini belirtmeleri öğretmenlerin, özellikle eğitim almadıkları konular hakkında katıldıkları öğretmen eğitim programlarının faydalı olduğunu düşündürmektedir. Türkiye’de ve dünyada özel eğitim öğretmenin eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olduğu Brownell, Ross, Colon, ve McCallum (2005) ve ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için öğretmen eğitimi programlarının olmaması, geliştirilen öğretmen eğitimi programının önemini göstermektedir.

Araştırma sonucunda, ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle ilgili;

1) tanım, tanılama ve değerlendirme, 2) nedenleri, 3) sınıflandırma, 4) gelişim özellikleri, 5) öğretimi planlama ve uyarlama, 6) yasal hakları, 7) aile eğitimi ve rehberliği, 8) özel öğretim yöntem ve teknikleri, 9) öğretim teknoloji ve materyal geliştirme, 10) sınıfta problem davranışlarla baş etme, 11) ölçme ve değerlendirme, 12) BEP geliştirme ve uygulama ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitimi programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitimi programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Deney grubuna uygulanan ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’nın, Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterliklerini artırmada etkili bir program olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na katılan deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen eğitim programının yeterli olduğu ve kendi yeterliklerini artırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Geliştirilen ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Eğitim Programı’ daha geniş kapsamlı örneklemelere uygulanarak test edilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akçin, N. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Vuran, S. (Ed.), *Özel eğitim* (s. 323-361) içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Akinoğlu, O. (2014). *Eğitim programlarının-müfredatın doğası*. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 249-265) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altun, T. ve Uzuner, F.G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*. 44, ss. 33-49
- Brownell, M.T., Ross, D. D., Colón, E.P. and McCallum, C.L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A Comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4), pp. 242–252.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2013). *Eğitim program tasarımı ve geliştirilmesi*. Duman, B. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 65-105) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Deniz, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterliği eğitim programının etkililiği* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1) 20-33.
- Esen, A. ve Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8,1-6.
- Green, J. C., Krayder, H., and Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in socialinquiry. In B. Somekh and C. Lewin (Eds.), *Researchmethods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Güleç-Aslan, Y. Özbey, F. Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7 (31), ss. 639-654.

- İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin bep yeterliliklerine etkisi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuruyer, H.G. ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (28), ss. 539-555.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (bep) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Obudo, F. (2008). Teaching mathematics to students with learning disabilities: A Review of literature. *Online Submission. ERIC*. ED500500.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Ed. Arı, A.). Konya: Eğitim Yayınevi. (1988).
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), ss. 189 – 226.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), ss. 189-226.
- Saravanabhavan, S. and Saravanabhavan, R. (2010). Knowledge of learning disability among pre- and in-service teachers in india. *International Journal of Special Education*, 25 (3), ss. 132-138.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile baş etme üzerine bir derleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (3), ss. 34
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2014). Düşünme eğitimi programının impulsif özellikli özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilişsel stillerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), ss. 26-36.
- Sezer, S. ve Akın, A. (2011). Teachers’ opinions about dyscalculia seen in the students between the ages of 6–14. *Elementary Education Online*, 10 (2), ss. 757-775.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tercan, H. ve Bıçakcı, M. Y. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*. 68, ss. 581-591.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2012). Öğrenme güçlüğü'nün değişen tanımları. (Çev Ed: Sarı, H.). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. 6th (Ed.). Pearson Education (2007).

ORCID

Serdal DENİZ  <https://orcid.org/0000-0001-6606-9308>

Hakan SARI  <https://orcid.org/0000-0003-4528-8936>

SUMMARY

Specific Learning Disability (SLD) which is thought to be a neurologic disorder causes students to suffer problems in learning basic academic skills such as reading, writing and mathematics. Since teachers working with students with SLD do not have sufficient training either in pre-service and in-service education, it is thought that developing and implementing a teacher training program for SLD is necessary and vital.

The sub-aims of this study are to investigate the effectiveness of the teacher training program for the teachers teaching students with SLD are as follows;

1) What are the views of teachers teaching students with SLD regarding the teacher competencies for SLD?

2) Is there a significant difference between the teachers who participate in the 'Specific Learning Disability Teacher Competency Training Program' and who do not in the

a) Pretest results?

b) Posttest results?

3) Is there a significant difference between the 'Specific Learning Disability Teacher Competency Scale' pretest-posttest scores of the teachers who participated in the 'Specific Learning Disability Teacher Competency Training Program'?

4) Is there a significant difference between the 'Specific Learning Disability Teacher Competency Scale' pretest-posttest scores of the teachers who do not participate in the 'Specific Learning Disability Teacher Competency Training Program'?

5) What are the views of teachers teaching students with SLD regarding the 'Specific Learning Disability Teacher Competency Training Program'?

The present study was conducted using mixed method. In order to identify the needs of teachers regarding students with SLD, a semi-structured interview form, one of the qualitative research techniques, was used. After the views of teachers teaching students with SLD regarding teacher competencies for SLD and how to improve them were taken, they were analyzed through descriptive analysis. After identifying the needs of teachers, 'Specific Learning Disability Teacher Competency Training Program' was developed. In the second phase of the study a 'pretest-posttest control group experimental design' was used. With the 'pretest-posttest control group experimental design' 'Specific Learning Disability Teacher Competency Scale' was implemented on the teachers before and after the training. In the third phase of the scale, after 'Specific Learning Disability Teacher Competency Training Program' was implemented, teachers' views regarding the training program were taken through semi-structured interview technique.

At the end of the study it was found that teachers do not have enough knowledge about identification process, evaluation, classification, developmental features, planning and adapting the teaching process, rights, family education and guidance, special education methods and techniques, material development, handling problematic behaviors in the class, assessment and evaluation, developing an individualized education program and implementing it.

No significant difference was found between the 'Specific Learning Disability Teacher Competency Scale' pretest scores of teachers who participated in the training program and who do not. However, it was found that there is a significant difference between the 'specific learning disability teacher competency scale' posttest results of teachers who participated the training program and who do not in favor of the experimental group.

No significant difference between the pretest scores of the teachers who participate in the training program and who do not shows that concept and implementation knowledge of teachers in the control and experimental group were the same and insufficient. The significant difference between the posttest scores of teachers who participated in the training program and who do not in favor of the experimental group and the positive views of teachers in the experimental group suggest that the program developed for the teachers teaching students with SLD were an effective training program in terms of concept, developmental features, and implementation knowledge.

At the end of the study, it is found that teachers do not have enough knowledge about the students with SLD, that there is a significant difference between the 'specific learning disability teacher competency scale' posttest results of teachers who participated the training program and who do not in favor of the experimental group, and that the 'Specific Learning Disability Teacher Competency Training Program' is an effective training program to improve teacher competencies.

Okul Etkililiği Konulu Tez ve Makalelerin İncelenmesi: Bir İçerik Analizi alışması*

Analysis of School Effectiveness Theses and Articles Conducted: A Content Analysis

Hanifi YUMUŐAK¹, Mehmet KORKMAZ²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.
hanifyumusak@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.
korkmaz@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 17.12.2020

Yayına Kabul Tarihi: 13.09.2021

Z

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında okul etkililiği konusunda yapılan tez ve makaleleri içeren çalışmalarının çok yönlü ve bütüncül bir Şekilde analiz edilmesidir. İçerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik zmlleme tekniği kullanılarak yürütülen çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik, Dergipark, EBSCOhost, Web of Science, ERIC ve Scopus veri tabanlarında dizinlenen okul etkililiği ile ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise belirlenen ölçütler kapsamında 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve erişime açık olan toplam 86 (55 tez-31 makale) alışma oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan Okul Etkililiğine İlişkin Gerçekleştirilen alışmaları İnceleme Formu aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler Excel programına aktarılmış ve zet tablolar (pivot tablo) kullanılarak analizler yapılmıştır. Elde edilen kategoriler için frekans ve yüzde gibi istatistiksel teknikler kullanılarak veriler görselleştirilmiştir. Okul etkililiğine ilişkin araştırmalar incelendiğinde; örneklem bölgelerinin Batı Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yoğunlaştığı, yöntem olarak ilişkisel tarama yönteminin yoğun olarak seçildiği, basit seçkisiz ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin çoğunlukla belirlendiği, analiz yöntemi olarak betimsel istatistik, ANOVA ve T-testinin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak, ileride okul etkililiği konusunda yapılacak çalışmaların araştırma metodolojilerini farklılaştırmaları, analiz birimi olarak ğrenci ve aileleri de dâhil etmeleri ve yapılan analiz yöntemlerinde eşitilme ve farklılaştırmaya gidilmesi araştırmanın öncelikli nerisi olarak ifade edilebilir.

***Alıntılama:** Yumuşak, H. ve Korkmaz, M. (2021). Okul etkililiği konulu tez ve makalelerin incelenmesi: Bir içerik analizi alışması *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1771-1800.

Anahtar Sözcükler: Okul etkililiği, Etkili okul, İçerik analizi

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the theses and articles on school effectiveness conducted from 2010 to 2020 in Turkey. In this study, one of the content analysis types which is descriptive content analysis and categorical analysis techniques were used. The population of the study is constituted of the thesis and article about school effectiveness conducted between 2010 and 2020 that are indexed in Council of Higher Education Thesis Center, TUBITAK ULAKBIM Social and Human Sciences Database, Google Scholar, Dergipark, EBSCOhost, Web of Science, ERIC and Scopus. The sample of the study is composed of sum of the 55 thesis (masters and doctoral) and 31 article that meet the criteria set of the study, conducted in Turkey and open to access. The data of the study were collected through The Form for Analyzing Studies on School Effectiveness. Data collected were upload to Excel program, pivot tables were used, analyses were completed. The data were visualized using statistical techniques such as frequency and percentage for the categories obtained. When studies on school effectiveness are examined; sampling regions are concentrated in West Anatolia, Northeast Anatolia and Southeast Anatolia regions and correlational survey model was used intensively as a method. In the study, simple random sampling was mainly preferred, descriptive analysis, Anova and T-test analysis methods were mostly used. As a result of the study It can be stated as the primary proposal of the research that future studies on school effectiveness should differentiate their research methodologies, include students and families as analysis units, and diversify and differentiate in the analysis methods.

Keywords: School effectiveness, Effective school, Content analysis

GİRİŞ

Eğitim kurumları beşerî sermaye kaynağı olarak ekonomik kalkınma açısından anahtar bir rol üstlenirken aynı zamanda sosyal refaha ve sosyal yaşama olan katkıları bağlamında ise sosyal kalkınmayı iyileştirici bir etkiye sahiptir (Günkör, 2017). Eğitim sistemlerini ve dolayısıyla eğitimi geliştirmek için eğitim üzerinde ana etkiye sahip olan faktörleri incelemek ve ortaya koymak önem arz etmektedir (Laila, 2015). Bu nedenle eğitim sistemlerinin yegâne varlık sebebi olan öğrenciler ve onların akademik-sosyal başarısını etkileyen faktörleri belirlemek için pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde genel olarak bu faktörler; *öğrencinin kendisi, ailesi ve okul* olarak üç başlık altında sıklıkla raporlanmıştır (Çobanoğlu ve Badavan, 2016; Dağdelen, 2013; Engin ve ark., 2009; Özer ve Anıl, 2011; Polat, 2009). Bu faktörler değerlendirildiğinde birey ve ona ait özellikler dışındaki en önemli fenomen okuldur. Bu nedenle birçok ülkede eğitim sistemi ve eğitimin iyileştirilmesi için okullar üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiş/gerçekleştirilmektedir.

Yapılan çalışmalarda özellikle okul etkililiği kavramı ön plana çıkmış ve etkili okulların özelliklerini ortaya koymak için pek çok model ortaya konmuştur. Bu noktadan hareketle, okul etkililiği kavramı doğrudan öğrencileri dolaylı olarak ise eğitim sistemlerini ve toplumların beşerî sermayelerini etkileyebilme gücü açısından oldukça önemli bir kavram olarak değerlendirilebilir. Fakat kavramın çok boyutlu yapısı nedeni ile üzerinde tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Bu nedenle gerek konunun önemi gerekse çok boyutlu yapısı nedeni ile okulların etkililiği, etkilediği ve etkilendiği faktörler araştırmalara konu olmuş ve hâlâ da üzerinde çalışılmaya devam edilmektedir.

ABD’de James Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından yapılan araştırma, okul etkililiği açısından milat olarak kabul edilirse yaklaşık elli yıldır kavram üzerinde yoğun bir şekilde çalışıldığı görülmektedir. Türkiye’de de okul etkililiği veya etkili okullar bağlamında pek çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde okul etkililiği kavramının, liderlik davranışları ile okulların etkililiği (Atıkan, 2019), inovasyon ve etkililik (Sarıçan, 2018), örgütsel iklim ve okul etkililiği (Korkmaz ve Ada, 2019), etkili

okul değişkenleri (Çobanoğlu ve Badavan, 2016), örgütsel bağlılık ve okul etkililiği (Akan ve Kılıç, 2019), iş doyumu ve okul etkililiği (Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2017) gibi çeşitli değişkenlerle ele alınarak incelendiği görülmektedir. Ayrıca 2010-2020 yılları arasında sadece SSCI, ESCI gibi WOS index kapsamında taranan kaynaklar incelendiğinde “okul etkililiği” konusu ilgili indeks kapsamındaki tüm alanlar içerisinde bin elli sekiz adet (n=1058) yayın üretildiği, bu yayınların ise yedi yüz üç adedinin (n=703, %66,44) eğitim alanı konu başlığı altında üretildiği ve yıllar arasında yayın üretimindeki varyansın düşük olduğu yani yayın sayısı açısından istikrarlı bir biçimde 2020 yılı (91); 2019 yılı (101); ... 2010 yılı (71) yayın üretildiği görülmektedir (Wos, 2020).

Atıf indeksleri incelendiğinde uluslararası düzeyde de okul etkililiği konusunun üzerinde çalışılan süreğen bir konu olduğu söylenebilir. Ayrıca okul etkililiği kavramının pek çok kavramdan etkilenmesi ve kendisinin de pek çok kavramı etkilemesi nedeniyle kavramın eğitim sistemleri ve eğitim politikaları açısından güncelliğini ve önemini koruduğu söylenebilir. Bu bağlamda kavrama ilişkin pek çok çalışmanın yürütüldüğü ve yürütülen çalışmaların geniş bir zaman dilimini kapsadığı düşünüldüğünde araştırmaların ve araştırma yöntemlerinin tekrara düştüğü görülmektedir. Bu bağlamda kavramın bütünsel bir perspektifle ele alınarak kavrama ilişkin yapılan çalışmalar ve içerikleri hakkında genel bir resmin ortaya konması önemlidir.

Okul etkililiği bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde yayınların genellikle araştırma amacı, analiz birimi (öğretmen ve yönetici) ve yöntem gibi çeşitli açılardan birbirine benzediği görülmektedir. Oysa okul etkililiği kavramının daha sağlıklı bir şekilde anlaşılması için araştırma basamaklarında çeşitlemeye ve farklılaştırmaya gidilmesi yararlı olacaktır. Bu noktada bir konuya ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunan sistematik derleme çalışmaları araştırmacılara önemli katkılar sağlamaktadır. Fakat alan yazın incelediğinde bu konuda araştırma yapmayı planlayan bilim insanlarına ışık tutacak, okul etkililiği konusunda araştırmaların farklılık veya benzerliklerini betimleyen, elde edilen verilerin sistemli, bütünsel ve kapsamlı bir değerlendirmesini

içeren çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. İlâveten var olan çalışmaların ölçüt olarak geçmiş tarihleri kapsadığı, son yıllardaki araştırmaları ve tezleri bütünleşik olarak kapsayan güncel bir araştırmanın olmadığı görülmektedir.

Özellikle pandemi süreci ile birlikte yeniden tartışma konusu haline gelen okulların ve okul etkililiğinin daha farklı yaklaşımlarla incelenmesine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Bu çalışma, okul etkililiği bağlamında gerçekleştirilen yayınları sistemli bir yöntemle betimleyecek ve okul etkililiği kapsamında çalışılmış farklı ve benzer yöntemleri ortaya koyacak olması ile bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırma, 2010 yılından itibaren alanda okul etkililiğinin uygulamaya dönük sonuçlarını bütünsel olarak incelemesi açısından önemli görülmektedir. İlâveten bu çalışma ile okul etkililiği konusunda yapılan tez ve makalelerin betimsel bir sentezi ortaya konarak ileride yapılacak teorik ve ampirik çalışmalara katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Okul Etkililiği

Etkili ve verimli bir yapı kuramayan örgütler varlıklarını sürdürmekte sıkıntıya düşebilmektedirler. Kendine negatif entropi sağlayamayan, sistemdeki bozulmaları, dengeyi ve aksaklıkları gideremeyen bir örgüt için sistem faaliyetlerinin durması kaçınılmaz bir hâl alabilmektedir. Dolayısıyla örgütlerin etkililikleri varlıklarını sürdürebilmeleri için büyük bir önem arz etmektedir. Chester Barnard (Aktaran: Lunenburg ve Ornstein, 2013) etkililik kavramını "*örgütün ortak amacının gerçekleştirilme düzeyi*" şeklinde tanımlarken, Pfeffer ve Salancik (1978) ise örgütlerde etkililik kavramını, "*örgütün çeşitli grupların taleplerini ne derecede iyi olarak gerçekleştirdiğinin dışsal bir standardı*" şeklinde tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise etkililik, örgütün belirlenmiş amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleşmesi için örgütün tüm kaynaklarının eyleme geçirilmesi olarak ifade edilmiştir (Başaran, 2004). Tanım farklılıkları olsa da etkililik kavramı örgütler için önemli bir kavram olarak birçok araştırmanın konusu olmuştur.

Benzer biçimde etkili okul kavramı ile ilgili de araştırmacıların üzerinde ittifak ettiği ortak bir tanım yapılamamıştır. Okulun etkililiğinin tanımlanması konusunda ortak bir görüş oluşmadığı için bazıları birbiri ile binişik olan pek çok tanım yapılmıştır; "*problem çözen okul*" (Reid, Hopkins ve Holly, 1987), "*öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul*" (Özdemir, 2000) ve "*okulun hedeflerini gerçekleştirmesi*" (Lezotte, 1993). Örgütler açısından bakıldığında etkililik, amaçların gerçekleştirme derecesi ve sonuçlar bağlamında değerlendirilmektedir (Şişman, 2020) fakat okulları diğer örgütlerden ayıran en önemli özellik girdi ve çıktısının insan olmasıdır. İnsanın duyuşsal ve bilişsel değerler ile yüklü bir varlık olması çıktıları yoruma açık hale getirmektedir. Bu bağlamda etkili okulun ölçümüne aracılık edecek kavramlara, değişkenlere ve göstergelere ancak bir kuramsal temel vasıtasıyla (Hoy ve Ferguson, 1985) ulaşılabileceği ifade edilmektedir. Bu noktadan hareketle *amaç modeli*, *kaynak-girdi modeli*, *süreç modeli*, *doyum modeli* ve *toplam kalite modeli* (Cheng, 1996) gibi birçok model ortaya konmuştur.

ABD’de Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından yapılan çalışmanın, okulların etkileri ve okul etkililiği bağlamında değerlendirilen ilk çalışma olduğu söylenebilir. Coleman raporu olarak adlandırılan bu çalışmada “*Eğitimde Fırsat Eşitliği*” olgusu irdelenmiş ve öğrencinin başarısını belirlemede okula ilişkin değişkenlere göre öğrencinin aile geçmişi ve sosyal bağlam gibi özelliklerin daha etkili olduğu ifade edilmiştir (Çobanoğlu ve Badavan 2016; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Fakat daha sonra Brookover ve arkadaşları (1978) tarafından yürütülen araştırma, Coleman’ın (1966) raporunun zıttı yönde öğrenci başarısındaki varyansın %85’inin bu sosyal sistem değişkenlerinin kombinasyonu ile açıklandığını iddia etmiştir (Akt: Harbaugh, 2005). "*Neden bazı okullar diğer okullara göre daha yüksek öğrenci başarısına sahiptir?*" sorusunun cevabını incelemek için çeşitli araştırmalar yürüten Edmonds (1979) "*Etkili Okullar Araştırmasında*" etkili okulların özelliklerini: güçlü liderlik; hiçbir çocuğun akademik açıdan minimum seviyenin altına düşmesine izin verilmeyen bir iklim; öğretim işlevine göre hazırlanmış uygun çevre; okuldaki kaynakların temel amaca

hizmet edecek şekilde kullanımı; öğrencide ki değişim ve gelişimin düzenli olarak gözlenmesi (bireyselleştirilmiş öğretim ve periyodik değerlendirme) ve öğrencilerin temel düzeydeki yeterlikleri ve becerileri edinmelerine öncelik verme şeklinde belirtmiştir.

Okul etkililiği kavramının tanımlanması ve ilişkiler ağının belirlenmesi açısından geçen elli yıldan beri eğitim araştırmacıları açısından konu merkezi ve başat rolünü kaybetmemiş, kavramı anlamaya dönük birçok kuramsal (Balcı, 2002; Coleman, 1966; Edmonds, 1979; Marzano, 2012; Özdemir ve Sezgin, 2000; Reynolds, Hopkins ve Stoll, 1993; Sergiovanni, 2006; Şişman, 2020) çalışma yapılmıştır. Bunun yanı sıra okul etkililiği kavramının etkilediği ya da etkilendiği faktörleri belirlemek için; pozitif psikolojik sermaye (Çiftçi, 2019), liderlik ve liderlik stilleri (Baştoklu, 2015; Ermeydan, 2019; Namlı, 2017), örgütsel iklim (Şenel ve Buluç, 2015; Özgenel, 2020), akademik başarı (Korkmaz v.d., 2014; Oldaç, 2016), örgütsel öğrenme (Akgül, 2014; Alanoğlu, 2014) gibi birçok ampirik araştırma da yapılmıştır. Etkili okul anlayışına epistemolojik olarak bakıldığında düşüncenin kökeninde tüm öğrencilerin öğrenebileceği (Balcı, 2002), sosyal ve akademik başarıya ulaşabileceği (Şişman, 2020) ve tüm öğrencilerin okula dair önemli becerileri kazanabileceği (Lezotte, 1991) tezi yatmaktadır. Bu bağlamda okul etkililiği konusunda "*okul içi*" ve "*okul dışı*" olmak üzere birçok "*öğretmen, öğrenci, yönetici, okul lideri, veli, eğitim programı vb.*" kavramın etkili olduğu ve doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili kavramı etkilediği söylenebilir.

Yukarıda okul etkililiğinin kuramsal temellerine ilişkin sunulan açıklama ve tanımlamalar, okul etkililiğinin öğretimin niteliğini ve akademik başarıyı artırmaya dönük bir kavram olduğunu göstermektedir. Okul etkililiğine ilişkin pek çok farklı bakış açısı olsada hangi perspektifle bakılırsa bakılsın doğrudan ya da dolaylı olarak etkili okulların ya da okul etkililiğinin öğrencinin akademik ve sosyal açıdan iyi oluş halini olumlu şekilde etkilediğini söyleyebiliriz. Fakat Balcı'nın (1992) ifadesi ile; etkili okul değişkenlerinin tek tek değil bu değişkenlerin ancak birlikte olduklarında yani ancak bir sinerji ile bir fark yaratabilecekleri dikkatlerden kaçmamalıdır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de okul etkililiği konusunda yürütülen tez ve makalelerin ayrıntılı bir biçimde incelenerek bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda okul etkililiği konusunda yapılan çalışmaların hangi bağlamda incelendiği ve okul etkililiği konusunda gerçekleştirilmiş tez ve makalelerin araştırma perspektifleri betimlenerek ortaya konacaktır. Bu ana amaç doğrultusunda elde edilen veriler ışığında bu çalışmada okul etkililiği konusunda yapılan araştırmaların; (i) yayın yıllarına, (ii) örneklemlerine ait istatistiksel bölge birimlerine, (iii) yayın türlerine, (iv) çalışmaların yapıldığı eğitim kademesine, (v) okul etkililiği ile birlikte çalışılan konulara, (vi) araştırma metodolojisine, (vii) veri toplama araçlarına, (viii) örneklem belirleme yöntemlerine (ix) istatistiksel analiz metotlarına göre dağılımları nasıldır?” alt amaçlarına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, içerik analizi türlerinden biri olan betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Genel olarak kategorik çözümleme tekniği "*Belirli bir iletinin birimlere bölünmesi daha sonra ise bu birimlerin önceden belirlenmiş ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır.*" (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Mesaj öğelerinde olduğu gibi, kategoriler için de önem ve yoğunluk belirleme yoluna gidilebilir (Bilgin'den (1988) aktaran Tavşancıl ve Aslan, 2001: 91).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Web of Science, ERIC, Scopus, EBSCOhost, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı, Dergipark ve Google Akademik veri tabanlarında dizinlenen okul etkililiği ile ilgili bilimsel yayınlar oluşturmaktadır. Araştırmada güncel yayınlardan veri almak ve örneklemin yeterli büyüklükte olması için amaçlı örneklem alma yoluna gidilmiştir, amaçlı örnekleme belli ölçütleri sağlayan veya belli özelliklere sahip olan bir ya da daha özel

durumlarda (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) ve araştırmacının amacına en uygun olanları örnekleme dâhil edeceği durumlarda tercih edilir (Balcı, 2020:105). Bu sebeple, araştırmanın örneklemini Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ve erişime açık olan toplam 87 (56 tez-31 makale) akademik yayın içermektedir. Örneklem grubu seçilirken çeşitli sınırlamalar oluşturulmuştur; çalışmaların lokasyon olarak Türkiye ile sınırlandırılması, makalelerin ise hakemli dergilerde yayınlanmış olması çalışmanın diğer ölçütleridir. Araştırmaya dâhil edilme kriteri olarak; veri tabanları taranırken araştırmalara ait başlık, anahtar kelimeler ve özet bilgileri taranarak detaylı şekilde incelenmiş ve araştırma kapsamındaki çalışmalar araştırma havuzuna eklenmiştir. Asıl veri kaynağının tez olduğu, tezlerden üretilmiş makalelerde ise asıl kaynağın tezler olması sebebi ile uzman görüşü de alınarak, sadece tezler çalışma örneklem havuzuna eklenmiştir.

Veri Toplama Aracı

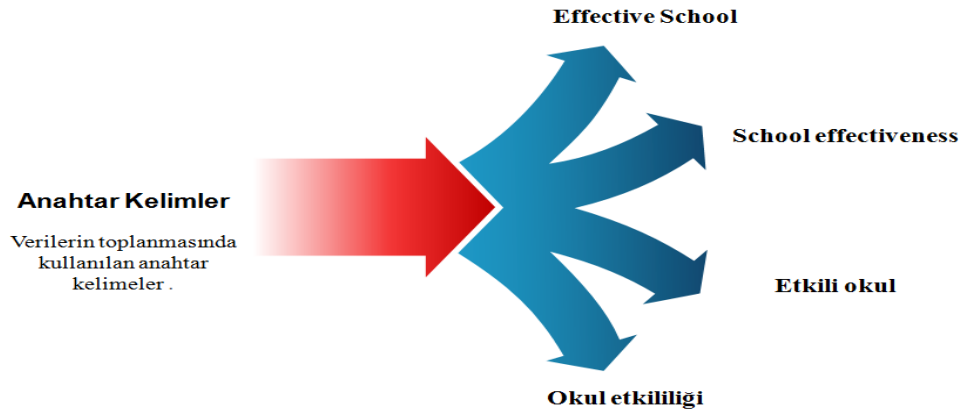
Bu araştırma çerçevesinde veri elde etmek için *Okul Etkililiğine İlişkin Gerçekleştirilen Çalışmaları İnceleme Formu* düzenlenmiştir. İlgili form içeriğinde yayının yılı, örneklem bölge birimleri, yayın türleri, örneklemin seçildiği eğitim kademesi, ilgili konu ile birlikte çalışılan konular, araştırma metodolojisi, veri toplamak için tercih edilen araçlar, örnekleme yöntemleri ve istatistiksel yöntemlerin yer aldığı sütunlar yer alırken çalışmalar ise satırlarda yer alacak şekilde düzenlenmiştir. Yapılan analiz sırasında oluşan ihtiyaçlar doğrultusunda her bir alt başlığın altında yeni sekmeler oluşturularak form sürekli güncel tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışma havuzuna dâhil edilecek olan araştırmalara ilişkin araştırmacılar tarafından bazı kriterler belirlenmiştir. Bunlar;

- I. Öncelikle araştırma havuzuna eklenecek tez ve makalelerin belirlenmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi, Web of Science, ERIC, Scopus, EBSCOhost, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, Dergipark ve Google Akademik veri tabanlarından faydalanılmıştır.

- II. Araştırma kapsamındaki çalışmalar için kesme tarihi 30 Nisan 2020 olarak belirlenmiştir.
- III. Araştırmacılar tarafından tez ve makalelerin örneklem grubunun Türkiye ile sınırlandırılması, makalelerin hakemli dergilerde yayınlanmış olan makaleler olması ve çalışmaların (tez ve makale) eğitim yönetimi alanına özgü olması kararlaştırılmıştır.
- IV. Araştırma havuzu oluşturulurken araştırmaya konu olan çalışmalar veri tabanlarından, anahtar kelimeler, başlık ve özet bilgiler esas alınarak filtreleme yolu ile elde edilmiştir.
- V. Araştırma için gereken verilerin ilgili veri tabanlarından çekilmesi için anahtar kelimeler Türkçe ve İngilizce olarak kullanılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Veri Tabanlarında Tarama İçin Kullanılan Anahtar Kelimeler

Etik Kurallara Uygunluk

Açık erişim kaynaklı veri kullanıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir. Araştırmada verilerin sunulması ve kaynak gösteriminde etik kurallara uyulmuştur. Yararlanılan kaynaklar için gerekli atıflar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

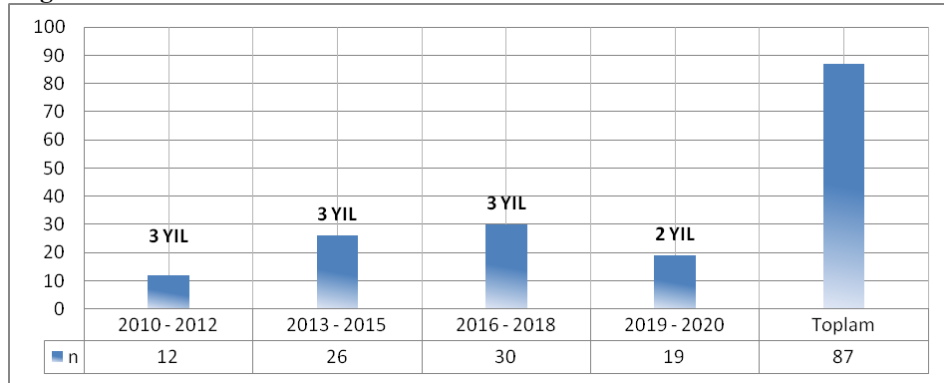
Bu çalışmada içerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen çalışmalara ilişkin taramalar, anahtar kelimeler ve ölçütler doğrultusunda filtrelenerek yapılmıştır. Farklı veri tabanlarında karşılaşılan aynı yayın için yinelenen yayın silinmiş ve veri havuzundan çıkarılmıştır. Kategorik çözümler yapılırken tamamen yazar/ların çalışmaları kapsamında ifade ettikleri beyanlar esas alınmıştır. Araştırma bağlamında veriler ilgili çalışmalar araştırmanın amaçları ve kısıt ölçütler doğrultusunda hazırlanan bir form yardımıyla toplanmıştır. Daha sonra toplanan veriler Excel programına aktarılmış ve pivot tablolar yardımıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen kategoriler için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Excel programının filtre özelliği kullanılarak her bir alt amaç için veriler görselleştirilmiştir. Ancak toplam tez/makale sayısı ile örneklem bölge birimleri, çalışmanın yapıldığı eğitim kademesi, okul etkililiği ile birlikte çalışılan konular, veri toplama araçları, örnekleme yöntemleri ve analiz yöntemleri arasındaki toplamsal olarak nicel farklılıklar oluşmuştur. Bu durum bazı tezler/makaleler de birden çok örneklem bölge birimi, eğitim kademesi, birlikte çalışılan konu, veri toplama aracı, örnekleme yöntemi ve analiz yöntemlerinden faydalanılmasından kaynaklanmaktadır. Tezlerden üretilen makalelerde ise ana araştırma kaynağını tezlerin oluşturulması nedeniyle sadece tezler araştırma analiz havuzuna dâhil edilmiştir.

Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği bağlamında gerçekleştirilen işlemler ise verilerin veri setlerinden çekilme süreci ve istatistiksel işlemlerin detaylı olarak anlatılması, *Okul Etkililiğine İlişkin Gerçekleştirilen Çalışmaları İnceleme Formu* isimli kodlama anahtarının oluşturulması, bağımsız kodlayıcılar arası tutarlığın " $(\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100)$ " kullanılarak, uyum yüzdesinin %90 olarak hesaplanması ve bu değer kabul edilebilir düzeyde yorumlanması olarak belirtilebilir (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Çalışma kapsamında belirlenen alt amaçlara dair elde edilen bulgular her bir alt amaç için hazırlanan grafikler yardımıyla gösterilmiştir.

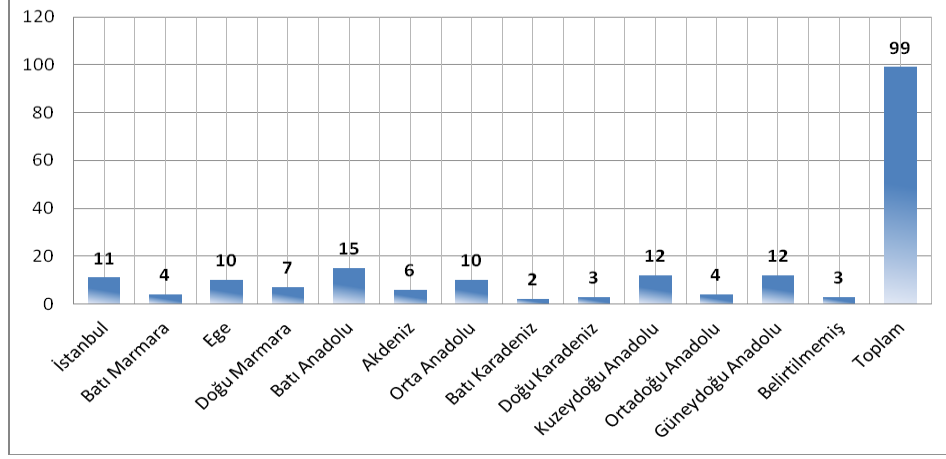
Okul Etkililiği Konusunda Üretilen Tez ve Makalelerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı



Grafik 1. Tez ve Makalelerin Yayın Yılları

Grafik 1'e bakıldığında, okul etkililiği konusunda yapılan çalışmaların 2010-2012 yılları ($n = 12$, %14) arasında 2013-2015 yılları ($n = 26$, %30) arasında ve 2016-2018 yılları ($n = 30$, %34) artarak devam ettiği görülmektedir. 2020 yılının henüz tamamlanmamış olması ve son sütunun iki yılı kapsadığı düşünüldüğünde okul etkililiği konusunun hâlâ yoğun olarak çalışılan bir konu olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

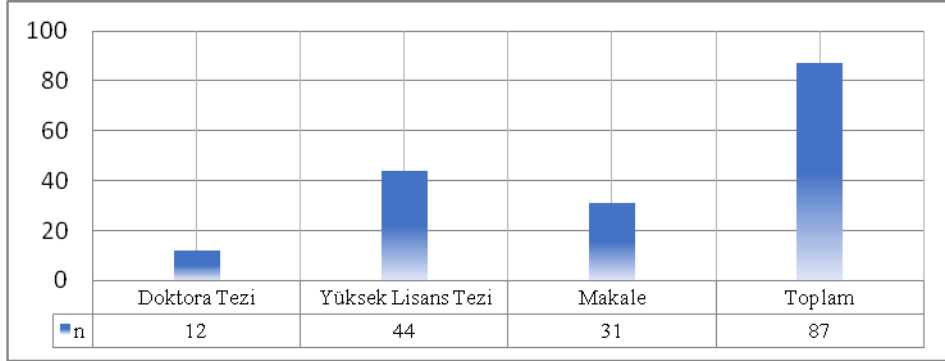
Okul Etkililiği Konusunda Üretilen Tez ve Makalelerin Örneklem Bölgelerine Göre Dağılımı



Grafik 2. Tez ve Makalelerin Örneklem Bölge Birimleri

Grafik 2'de görüldüğü gibi örneklem bölge birimlerinin analizinde "*Türkiye İstatistik Kurumu İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması*" birinci düzeyi ele alınarak gerekli sınıflama yapılmıştır. Ayrıca oluşturulan tez ve makale havuzuna dâhil edilen bir çalışmanın örnekleminin Türkiye geneli olduğu görülmüş ve uzman görüşü alınarak tüm bölgelere dâhil edilmesine karar verilmiştir. Okul etkililiği konusunda yapılan tez ve makaleler incelendiğinde örneklem bölgelerine göre dağılımı; Batı Anadolu ($n = 15$, %15), Kuzeydoğu Anadolu ($n = 12$, %12) ve Güneydoğu Anadolu ($n = 12$, %12) bölge birimlerinin daha çoğunlukla örneklem bölgesi olarak belirlendiği görülmektedir.

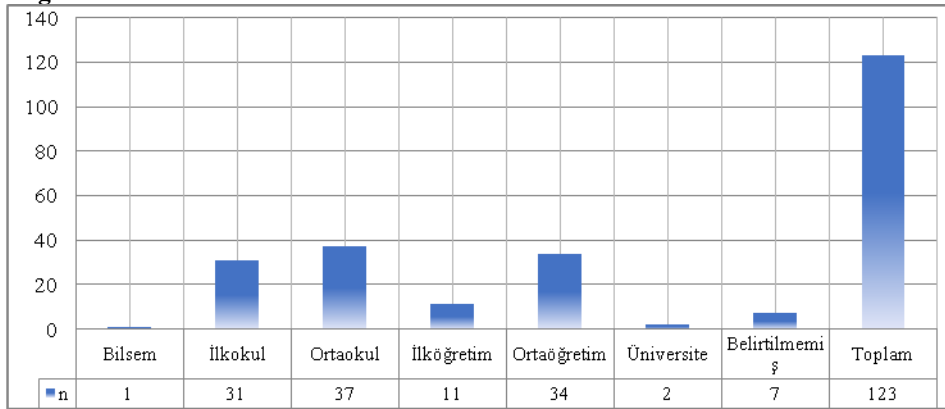
Okul Etkililiği Konusunda Üretilen Tez ve Makalelerin Yayın Türlerine Göre Dağılımı



Grafik 3. Tez ve Makalelerin Yayın Türleri

Grafik 3'te görüldüğü gibi, okul etkililiği kavramını içeren çalışmaların yarısından daha çoğunun tezleri ($n = 56$, %64) içerdiği, tezler içinde ise ($n = 44$, %50) kategorik olarak yüksek lisans tezi olarak okul etkililiği konusunun sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Grafik incelendiğinde araştırmaların yarısı yüksek lisans tezi olarak, yaklaşık üçte biri ise makale olarak yayımlanmıştır.

Okul Etkililiği Konusunda Üretilen Tez ve Makalelerin Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

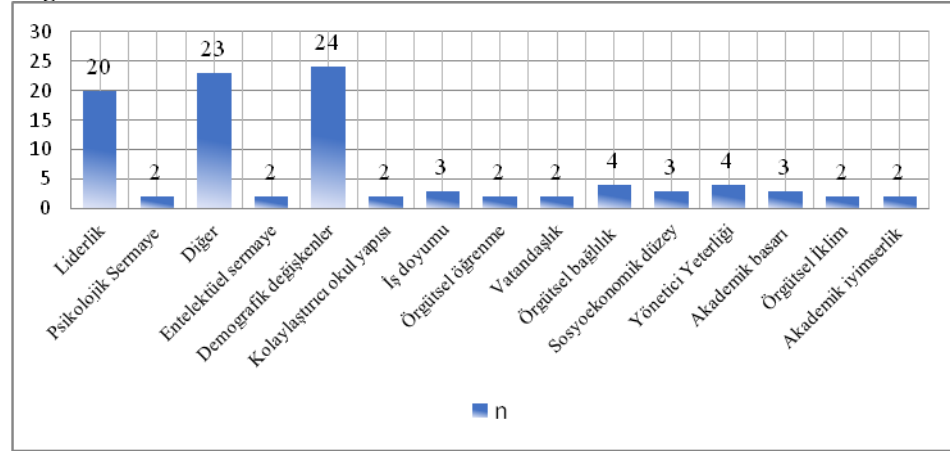


Grafik 4. Tez ve Makalelerin Eğitim Kademeleri

Grafik 4 incelendiğinde, okul etkililiği konusunda yürütülen çalışmaların çoğunlukla eğitim kademesinin ortaokul kademesinde ($n = 37$, %30) gerçekleştirildiği, bu sonucu

takiben ilgili konunun ortaöğretim kademesinde ($n = 34$, %27) sıklıkla çalışıldığı söylenebilir. Ancak bilsen ($n = 1$, %1) ve yükseköğretim ($n = 2$, %2) kademelerinde ise okul etkililiği konusunun akademik çalışmalardaki yayım sayısı oldukça düşüktür. Ayrıca çalışma havuzumuzun dönemsel olarak 2010-2020 yıllarını kapsadığı düşünüldüğünde dönem içinde yapılan yasal değişikliklerle ilköğretim eğitim kademesi ilkokul ve ortaokul olarak dönüştürülmüştür. Bu yüzden çalışmamızda ilgili yayınlarda ifade edilen eğitim kademeleri kabul edilmiştir.

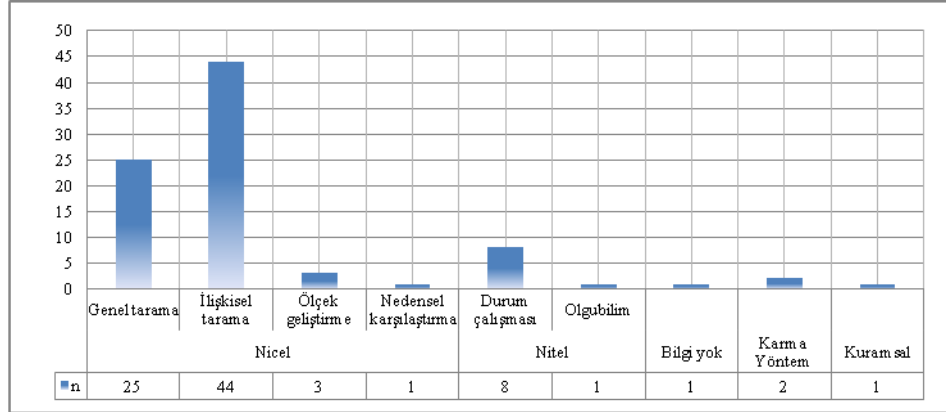
Araştırmalarda Okul Etkililiği Konusu ile Birlikte Çalışılan Diğer Konuların Dağılımı



Grafik 5. Tez ve Makalelerde Okul Etkililiği ile Birlikte Çalışılan Konular

Grafik 5 incelendiğinde, okul etkililiği konusunda yapılan çalışmalarda çoğunlukla demografik değişkenlerin ($n = 24$, %24) arkasından liderlik (*toksik liderlik, destekleyici liderlik, öğretimsel liderlik, dönüşümsel liderlik vb.*) ($n = 20$, %20) ile birlikte en çok çalışılan spesifik konu olduğu görülmektedir. Yalnız bir kez çalışılan konuların tek tek gösterimi görsel kullanışlık açısından mümkün olmadığı için diğer kategorisi (*örgütsel kimlik, kolektif öğrenme, örgütsel güven, öğretmen performansı vb.*) oluşturulmuştur.

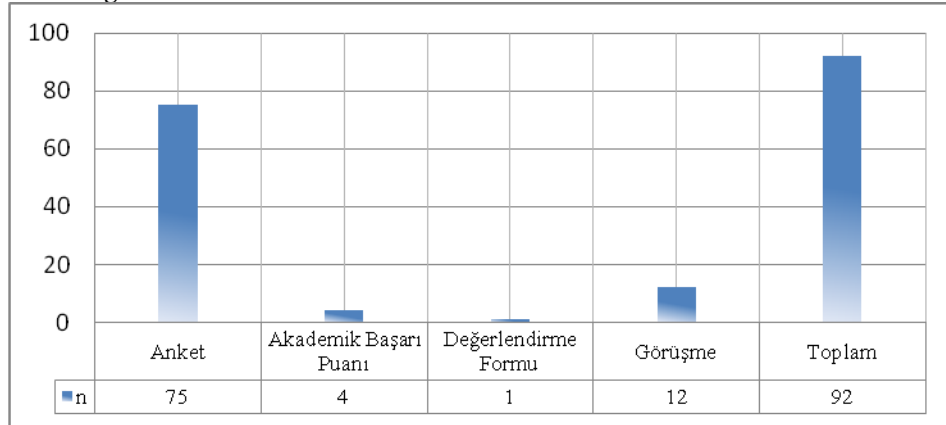
Okul Etkililiği Konusunda Üretilen Tez ve Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı



Grafik 6. Tez ve Makalelerde Araştırma Yöntemleri

Grafik 6 incelendiğinde, okul etkililiği konusunda yapılan tez ve makalelerin çoğunlukla nicel yöntemlerle ($n = 73$, %84) yapıldığı, ikinci sırada nitel yöntemlerin ($n=9$, %10) kullanılarak çalışmaların gerçekleştirildiği ve çok düşük olarak karma yöntemler araştırması metodunun ($n = 2$, %4) tercih edildiği görülmektedir.

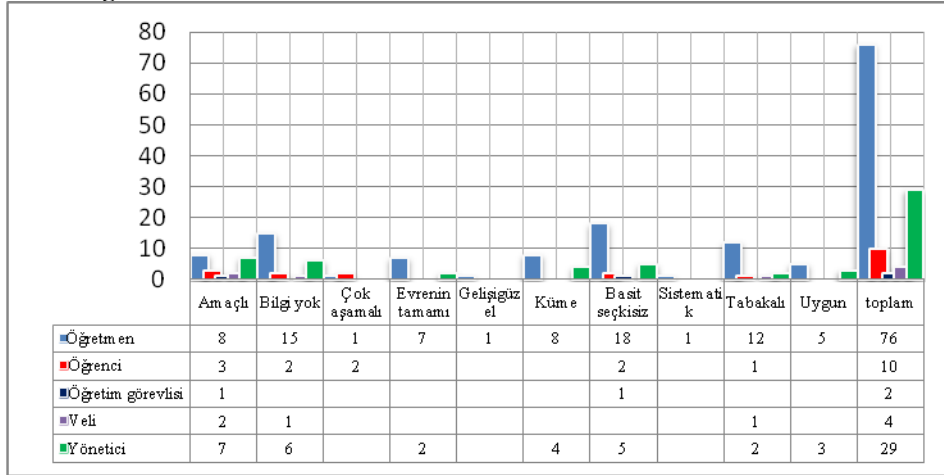
Okul Etkililiği Konusunda Üretilen Tez ve Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



Grafik 7. Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Grafik 7 incelendiğinde, okul etkililiği konusunda gerçekleştirilen tez ve makalelerin büyük çoğunluğunda anketin, veri toplama aracı olarak tercih edildiği ($n = 75, \%81$) bu sonucun ardından ise görüşme tekniğinin ($n = 12, \%16$) kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmalarda nicel veri toplama araçlarının başat olarak kullanıldığı söylenebilir.

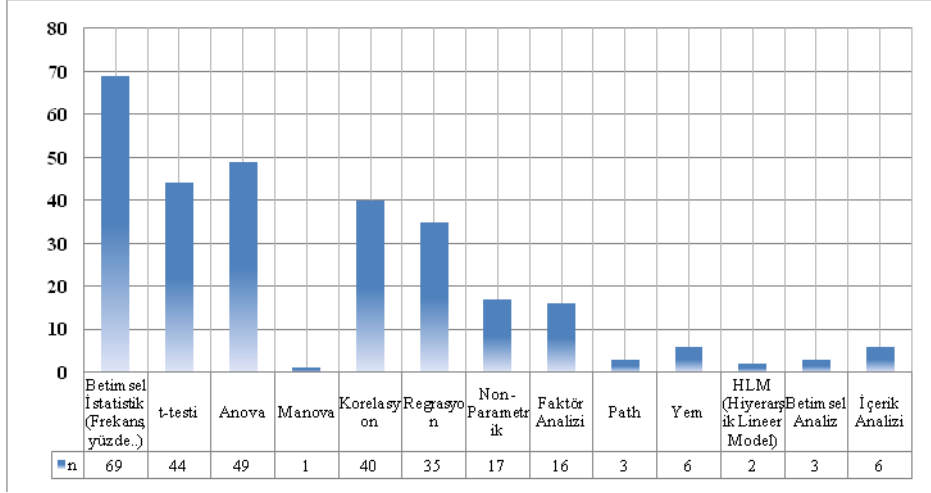
Okul Etkililiği Konusunda Üretilen Tez ve Makalelerin Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımı



Grafik 8. Tez ve Makalelerin Örneklem Yöntemleri

Grafik 8'e göre, genelde araştırmaların örneklem yöntemi olarak basit seçkisiz yöntemi ($n = 26, \%21$) kullandığı basit seçkisiz örneklem yönteminin ardından ise amaçlı örneklem ($n = 21, \%17$) yöntemleriyle örneklem seçiminin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda ise örneklem seçiminin nasıl yapıldığının belirtilmemiş ($n = 24, \%20$) olması ise araştırma metodoloji açısından düşündürücü ve sonucu itibari ile dikkat çeken bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Örneklem birimi açısından çalışmalar incelendiğinde yarıdan fazlasında öğretmenlerden ($n = 76, \%62$) ve öğretmenlerin ardından ise yöneticilerden ($n = 29, \%24$) veri toplandığı görülmektedir. Ayrıca aynı araştırmalarda birden fazla gruptan (öğretmen-yönetici, öğretmen-veli gibi) örneklem alınması da bulgularımızda araştırma sayısı ve örneklem yöntemleri arasında sayıca bir farklılık oluşturmuştur.

Okul Etkililiği Konusunda Üretilen Tez ve Makalelerin Analiz Yöntemlerine Göre Dağılım



Grafik 9. Tez ve Makalelerin Analiz Yöntemleri

Grafik 9'a göre okul etkililiği bağlamında gerçekleştirilen tez ve makalelerde istatistiksel analiz yöntemi olarak daha çok betimsel istatistiklerin ($n = 69$, %23), daha sonra ise Anova ($n = 49$, %16) ve T-testinin ($n = 44$, %15) analiz yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir. Analiz yöntemlerinin daha çok nicel araştırma yöntemini gerektiren analiz yöntemleri olduğu görülmektedir. Bu sonuç ise araştırmamızın diğer verileri (*tez ve makalelerde araştırma yöntemleri*) ile uyumludur.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçları eğitim yönetimi alanı bağlamında incelendiğinde, okul etkililiği konusuna dair tez ve makalelerin önemli bir yeri olduğu ve yoğun bir şekilde çalışıldığı fakat alan yazındaki çalışmaların birbirine benzer metodoloji ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Okul etkililiğine ilişkin araştırmalara genel olarak bakıldığında incelenen araştırmaların; 2010-2020 yılları arasında sayısal olarak belli bir eğilimi (trend) koruduğu, örneklem bölge birimlerinin Batı Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde kümelendiği, çalışmaların yarıdan fazlasının yüksek

lisans tezi türünde olduğu, konunun ortaokul kademesinde daha fazla çalışıldığı, demografik değişkenlerle okul etkililiği olgusu arasındaki ilişkilerin yoğun şekilde incelendiği, yöntem olarak ilişkisel tarama yönteminin yoğun olarak seçildiği, veri toplama aracı olarak çoğunlukla anket veya ölçeklerin kullanıldığı, örnekleme yöntemi olarak daha çok basit seçkisiz ve amaçlı örnekleme kullanıldığı, analiz yöntemi olarak betimsel istatistik, Anova ve T-testinin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusu, okul etkililiği bağlamında Türkiye ekseninde yapılan ve bu araştırma kapsamında incelenen 87 çalışmanın 2010-2020 yılları arasında dağılımının homojen olduğu görülmüştür. Bu bulgu, okul etkililiğine yönelik ampirik çalışmaların incelenen yıllar aralığında belli bir eğilimi koruyarak sürdürdüğünü göstermektedir. James Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın okul etkililiği alanındaki ilk çalışma olarak kabul edildiği düşünüldüğünde elli yılı aşkındır üzerinde aralıksız olarak çalışılan bir konu olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda okulun öğrencinin akademik ve sosyal iyi oluşuna etkisi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırmaların bir bölümünde akademik başarıyı öğrencinin arka plandaki özelliklerine (Harbaugh, 2005), aileler arasındaki farklılıklara (Plowden Raporu, 1967) bağlayan çalışmalar olduğu gibi özellikle zor çevre koşulları altında eğitim gören öğrencilerin bulunduğu okulların akademik başarıları üzerinde pozitif etkilere sahip olduğunu belirten çalışmalarda yer almaktadır (Brookover ve Lezotte, 1978; Edmonds, 1979). Bu bağlamda kavramın net olarak tanımlanamaması ve birçok faktörden etkilenmesi gibi nedenlerden dolayı sınırları tam olarak belirlenemeyen güncelliğini koruyan bir konu olma özelliğini sürdürdüğünü söyleyebiliriz.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olan yayımların örneklem bölge birimlerine göre dağılımı incelendiğinde Batı Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve İstanbul bölge birimlerinin daha çoğunlukla örneklem bölgesi olarak belirlendiği görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık konusunda benzer bir çalışma yapan Koşar (2018) da Batı Anadolu ve İstanbul bölge birimlerinde çalışmaların yoğunlaştığını belirtmiştir. Burada bölge birimleri içerisinde yer alan Ankara ve İstanbul illeri gerek nüfus gerekse üniversite sayısı açısından değerlendirildiğinde bu sonucun makul olduğu söylenebilir.

Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölge birimlerindeki yoğunluğun ise konun belirli araştırmacılar tarafından sıklıkla çalışıldığı şeklinde yorumlanabilir. Batı Karadeniz bölge biriminin ise ilgili konu bağlamında örneklem olarak çok az sayıda yer alması dikkat çekmektedir.

Mevcut araştırmada okul etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalarda yüksek lisans tezlerinin büyük bir çoğunluğu oluşturduğu görülmüştür. Turhan ve arkadaşları (2017) benzer konuda, Kılınç ve arkadaşları (2017) ise öğretmen liderliği konusunda yaptıkları çalışmalarında çalışmamızı destekler nitelikte bir bulguya ulaşmışlardır. Sonuç olarak yüksek lisans tezlerinde ilgili kavramın çoğunlukla çalışıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bir başka bulgusu olan çalışmanın yapıldığı eğitim kademesi açısından okul etkililiği konulu çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla ortaokul ve ilkokullarda uygulandığı görülmektedir. İlkokul ve ortaokulları İlköğretim Kurumları Yönetmeliği bağlamında ilköğretim kurumu olarak değerlendirirsek çalışmaların yarısından fazlasının ilköğretim kurumlarında yapıldığını söyleyebiliriz. Bu bulgu ise benzer bir araştırmayı öğretimsel liderlik bağlamında yapan (Kılınç ve ark., 2017) ve örgütsel vatandaşlık konusundaki (Koşar, 2018) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Bir diğer bulguya göre okul etkililiği konusu çalışmalarda çoğunlukla demografik değişkenlerle ilişkilendirilmiş yani çalışmalarda verilerin toplandığı bireylerin kavrama ilişkin algıları cinsiyet, yaş, kıdem vb. gibi demografik değişkenlerle ortaya konmaya çalışılmıştır. İkinci sırada ise okul etkililiği konusunun liderlik çeşitleri ile (Ermeydan, 2019; Küçük, 2020; Namlı, 2017) yoğun olarak çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca okul etkililiği konusunun, örgütsel vatandaşlık (Alanoğlu, 2014), örgütsel bağlılık (Koç, 2019), okul iklimi (Şenel ve Buluç, 2015), örgütsel öğrenme (Akgül, 2014) gibi değişkenlerle de birlikte ele alınarak çalışıldığı görülmektedir.

Araştırmanın başka bir bulgusu olan çalışmalarda tercih edilen araştırma yöntemlerinin kullanımına ilişkin bilgiler incelendiğinde, yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel araştırma paradigması ile yapıldığı nitel araştırmaların ise çok sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca bulgu ile ilişkili olarak anketlerin veri toplama aracı olarak da sıklıkla tercih edildiği diğer bulgumuzla da örtüşmektedir. Literatürde farklı konu veya

kavrama dayalı yapılan sistematik değerlendirme araştırmalarında da nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinin sıklıkla kullanıldığı bilgisi (Balcı ve Apaydın, 2009; Gökmen ve ark., 2007; Kılınç ve ark., 2017) araştırmamızın bulgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte bulgulara göre sadece iki çalışma karma yöntemle yapılmış ve nitel yöntem ise nicel yönteme göre çok az tercih edilmiştir. Bu durum okul etkililiği konusunda yapılan araştırmalarda derinlemesine bilgi edinimi açısından bir eksiklik olarak görölmektedir. Nicel araştırmalar çoğunlukla kurama dayanmakta ve veriler sayılara indirgenerek genel bir bakış açısı ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Oysa nitel araştırmalar ortaya bir norm koymaktan ziyade bir farklılık arayışı içinde olarak verinin daha derinlikli ve zengin bir betimlemesini yapmayı amaçlamaktadır. Bu paradigma farkı ise olağanın dışına çıkararak farklılıkları keşfetmemize olanak sağlar.

Araştırmalarda nicel araştırma yöntemi ve tarama modelinin sıklıkla tercih edilmesi, tarama modelinin diğer araştırma desenleri ile karşılaştırıldığında nispeten daha kolay planlanarak gerekleştirilebilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Somutlaştıracak olursak deneysel desen şeklinde modellenen bir araştırma için veri toplama süreci daha uzun soluklu ve detaylı iken tarama modelinde veri toplamak daha pratik ve kolay olabilmektedir. Ayrıca Türkiye'deki araştırmacıların nitel araştırma yöntemleri yerine post pozitivist paradigma çerçevesinde araştırma yapma eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda nicel yöntemlerin daha fazla tercih edilmesi beraberinde veri toplama aracı olarak anketin büyük çoğunlukla kullanılması sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca nitel çalışmaların oldukça az olduğu, bu çalışmalarda da daha çok görüşme tekniğinden yararlanıldığı görölmektedir. Nitel çalışmalarda güvenilirliği artırmak için veri toplamada çeşitlemenin kullanılması önerilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013) fakat analiz edilen çalışmalarda çoğunlukla veri toplamada çeşitlemenin kullanılmadığını bu durumun ise nitel araştırmalarda güvenilirliği zayıflatacağı söylenebilir.

Bu araştırmada nicel araştırma yapısı ile uyumlu bir şekilde verilerin ölçek/anket aracığıyla toplandığı, yine yönteme ve veri toplama aracına uygun olarak basit seçkisiz yöntemin tercih edildiği görölmektedir. Fakat önemli bir bulgu olarak, sistematik olarak

analiz edilen ampirik çalışmaların önemli bir bölümü örneklem belirleme yöntemini belirtmemiştir. Bu bulgu Koşar'ın (2018) örgütsel vatandaşlık konusunda ve Gökmen ve arkadaşlarının (2017) uzaktan eğitime dair yaptıkları araştırmaların örnekleme yöntemine ilişkin bulguları ile benzeşmektedir. Çalışmanın son bulgusunda ise okul etkililiği konusundaki çalışmaların analiz yöntemleri incelenmiştir. Bu çalışmada yer alan tez ve makalelerde betimsel istatistik, Anova, T-testi ve korelasyona dayalı istatistiksel analizlerin çoğunlukla tercih edildiği söylenebilir. Bu bulgu Gökmen ve arkadaşları (2007), Balcı ve Apaydın (2009) ve Koşar'ın (2018) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Araştırma bulgularında dikkat çeken bir husus ise nicel araştırma paradigmasına yönelik analizlerin sıklıkla kullanıldığı fakat bu analizlerde çok düzeyli analizlerden yeterince faydalanılmamasıdır. Oysa çok sayıda bağımsız veya bağımlı değişkenle ve tüm bu değişkenlerin değişik düzeylerde birbiri ile ilişkili olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2001) ve gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasında bir ayırımın önemli olduğu (Kline, 2016) durumlarda yani karmaşık analizler gerektiren olay ve olgularda çok düzeyli analizler büyük önem taşımaktadır. Genelde sosyal bilimler, özelden ise eğitim bilimleri doğası gereği karmaşık ve örtük yapıları içinde barındırmaktadır. Bu bağlamda gelişen bilişim teknolojilerinin desteği (istatistik analiz programları) ile bu tür analiz yöntemleri, kavramların ve kavramların ilişkili olduğu faktörlerin anlaşılmasına büyük katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye'de 2010-2020 yılları arasında okul etkililiği konusunda üretilen çalışmaların kapsamlı ve sistemli bir yolla incelenmesi, okul etkililiği konusundaki eğilimin belirlenmesi ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara bir projeksiyon tutulması hedeflenmiştir. Böylece bu araştırmanın bulgularıyla, okul etkililiği konusunda araştırma yapacak olan araştırmacılara bir farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir. Bilimi, analojik olarak "*bir duvardaki boşlukları doldurma*" şeklinde betimlediğimizde; ilgili çalışma, bu çalışmadan sonra okul etkililiği konusunda duvara tuğla koyacak araştırmacıların alan yazındaki boşlukları daha kolay görmelerini sağlayabilir. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanılarak sonrasında okul etkililiğine ilişkin gerçekleştirilecek çalışmaların bölge birimleri, okul ve katılımcı türleri, araştırma

metodolojisi, katılımcılar ve verilerin analizinde kullanılacak yöntemler gibi hususlarda çeşitleme ve farklılaştırmaya gidilmesi araştırmanın öncelikli önerisi olarak ifade edilebilir. Ayrıca okul etkililiği konusunun yurtdışı alan yazında akademik başarı ve diğer değişkelerin birlikte işe koşularak incelendiği görülmüştür. Bu bağlamda Türkiye’de yapılan yayınlarda gerçekleştirilen çalışmaların yetersiz olduğu daha çok duygu ve tutum bağlamında araştırmaların gerçekleştirildiği söylenebilir. Yine nitel araştırma yöntemlerinin olgu, durum ve kavramlara dair daha derinlemesine bilgi vermesi nedeni ile daha sık kullanılması önem arz etmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmaların, bu önerileri dikkate alarak okul etkililiği kavramını incelemeleri kavramın ve ilişkili olduğu faktörlerin net bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akan, D. ve Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(80),123-136. doi: 10.17753/ekev1266
- Akgül, Ö.S. (2014). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi becerilerinin örgütsel öğrenme düzeyi ve okuletkililiği ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. doi:10.14520/adyusbd.496534
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. doi: 10.15285/maruaabd.525250
- Atılkan, N. (2019). *Okul Müdürünün Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük. doi: 10.17679/inuefd.526845
- Balcı, A. (1992). İlköğretimde öğretimin niteliğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8,157-166.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (Genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786053640745
- Balcı, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343. doi: 10.14527/kuey.2014.005
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Baştoklu, H. (2015). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. doi:10.14686/buefad.312405
- Brookover, W., B., Schweitzer, J., H., Schneider, J., M., Beady, C., H., Flood, P., K., and Wisenbaker, J., M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318. doi: 10.3102/00028312015002301


- Brookover, W. B., and Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI: Michigan State University, College of Education, Institute for Research on Teaching.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (14. basım). Ankara: Pegem Akademi doi: 10.14527/9786050370386
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789944919289
- Cheng, Y.C. (1996). *The improvement of school management: Theory, reform and practice*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Educational Research of the Chinese University of Hong Kong, Chinese.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, F., Mood, A.M., Weinfeld, G.D., and York. R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. doi:10.3102/00028312005002260
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkinliği düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya. doi: 10.46778/goputeb.762990
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. doi:10.17240/aibuefd.2020..-638602
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Engin, A. O., Özen Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.
- Ermeydan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş. doi: 10.33437/ksusbd.711270
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M. ve Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayımlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25.
- Günkör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 14-32.


- Harbaugh, R. J. (2005). *Examining the correlates of effective schools present in an intermediate school: A case study* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Immaculate University, Pennsylvania.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134. doi:10.1177/0013161x85021002006
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. Guilford Press.
- Koç, A. (2019). *Proje okullarının etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Yurtdışı Enstitü, Kıbrıs.
- Korkmaz, M. ve Ada, K. (2019). Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 37. doi:10.19171/uefad.605195
- Korkmaz, M., Baimukhanbetov, B., Abdillayev, A.K., Serik, Aknazarov, B., and Nyshanova, S.T. (2014). Teacher and classroom context effects on academic achievement of primary school students. *Life Science Journal*, 11(1), 233-240.
- Koşar, D. (2018). Türkiye'deki örgütsel vatandaşlık davranışı konulu tezlerin incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(2). doi:10.17152/gefad.382021
- Kılınç, A.Ç., Koşar, D., Er, E. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46. doi: 10.29129/inujgse.317712
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. doi:10.17679/inuefd.526845
- Laila, A. (2015). The effective school: The role of the leaders in school effectiveness. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 695-721.
- Lezotte, L. W. (1991). Correlates of effective schools: The first and second generation. (25.07.2020) <http://www.effectiveschools.com/Correlates.pdf>
- Lezotte, L. W. (1993). Creating effective schools today and tomorrow. *Journal for Quality and Participation*. 16(1), 22-30.
- Lunenburg F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration educational management translation* (6. Baskı). Gökhan Arastaman (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Marzano, R. J. (2012). Teaching self-efficacy with personal projects. *Educational Leadership*, 69(8), 86-87.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. doi: 10.14686/buefad.312405
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313 -324. doi:10.17755/esosder.391299
- Özgenel, M. (2020). An Organizational Factor Predicting School Effectiveness: School Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50. doi: 10.17220/ijpes.2020.01.004
- Plowden, B. (1967). *Children and Their Primary Schools: A Report of the Control Advisory Council for Education (England)*. Vol.1:Report. London: Her Majesty's Stationery Office. Retrieved from <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html> adresinden erişilmiştir.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978), *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözülmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (25), 46-61.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School effectiveness and school improvement*, 4(1), 37-58. doi:10.1080/0924345930040103
- Reid, K, Hopkins, D., & Holly, P (1987) *Towards the Effective School*. Oxford: Blackwell.
- Sarıçan, E. (2018). *Okullarda entelektüel sermaye, inovasyon ve etkililik ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale. doi:10.28979/comufbed.393122
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship: A reflective practice perspective* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Şişman M., (2020). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar* (5. Basım). Ankara: PegemA.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *SAS for windows workbook for Tabachnick and Fidell using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Turhan, M., Şener, G. ve Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2).
- Yıldırım, İ., Akan, D. ve Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81. doi:10.17556/erziefd.308643
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORCID

Hanifi YUMUŞAK  <https://orcid.org/0000-0003-3600-2561>

Mehmet KORKMAZ  <https://orcid.org/0000-0001-7600-5121>

SUMMARY

Introduction and Aim

In this study, It is aimed to examine the theses and articles about school effectiveness in Turkey between the years 2010-2020. In accordance with this purpose, answers were searched for the following sub aims: How are the studies' distributions on school effectiveness according to (i) publication dates, (ii) statistical regional units of the samples, (iii) publication types, (iv) the level of education in which the studies are carried out, (v) types of variables studied with school effectiveness, (vi) methods, (vii) data collection tools, (viii) sampling methods, (ix) statistical analysis method?"

Method

In this research, descriptive content analysis method and categorical analysis technique, which are types of content analysis, were used. Categorical analysis: "It is the division of a particular message into units and then grouping these units into categories according to predetermined criteria." (Tavşancıl & Aslan, 2001). The population of the study is constituted of the dissertation and article about school effectiveness conducted between 2010 and 2020 that are indexed in Council of Higher Education Thesis Center, TUBITAK ULAKBIM Social and Human Sciences Database, Google Scholar, Dergipark, EBSCOhost, Web of Science, ERIC and Scopus. The sample of the study is composed of sum of the 55 dissertation (masters and doctoral) and 31 articles that meet the criteria set of the study, conducted in Turkey and open to access. In order to collect data The School Effectiveness Studies Review Form was created. Data collected were uploaded to excel program, pivot tables were used, analyses were completed. The data were visualized using statistical techniques such as frequency and percentage for the categories obtained. The analyzes are based on the statements of the authors stated in the studies.

Findings, Results and Discussion

When the research results are examined in the context of educational administration, It has been seen that dissertation and articles on the subject of school effectiveness have an important place and have been studied intensively, but the studies in the literature have been carried out with similar methodology. As the studies are generally examined, it is seen that the concept of school effectiveness has a certain trend between the years 2010-2020. It has been determined that the sample regional units were clustered in West Anatolia, Northeast Anatolia and Southeastern Anatolia regions; more than half of the studies were in the type of master's thesis; analyzes were mostly made according to demographic variables, mostly quantitative methods were used; the correlational survey model has been extensively chosen as the method, and questionnaires or scales used mostly as data collection tools. Additionally, descriptive statistics, Anova and T-test were frequently used as analysis methods.

Suggestions

The results of this research will be helpful for the researchers that will conduct researches on school effectiveness. Based on the results of this study, it can be suggested to diversify and differentiate in the areas such as regional units, school and participant types, research methodology, participants and methods to be used in data analysis. Considering the suggestions, it will contribute to a clear understanding of the concept of school effectiveness and the factors it is related to.

Lisans Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konularla İlgili Muhakeme Yeterliklerinin ve Tutumlarının Geliştirilmesi*

Developing Undergraduate Students' Reasoning Competencies and Attitudes Related to Socioscientific Issues

Meltem IRMAK¹

¹Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi
Anabilim Dalı. meltemsavas@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 29.12.2020

Yayına Kabul Tarihi: 02.09.2021

ÖZ

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla gelişmekte ve günlük hayatta vatandaşların karar vermesi gereken ikilemler doğurmaktadır. Fen, teknoloji, matematik, mühendislik gibi bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin ileride bilinçli kararlar alabilecek ve bu konulardaki kararlara katılmaya istekli bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirilebilmesi beklenmektedir. Bunun için sosyobilimsel muhakeme (SBM) yeterliklerinin ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının (SBKYT) geliştirilmesi önemlidir. Bu araştırmada farklı bölümlerden lisans öğrencilerinin SBM yeterlikleri ve SBKYT'leri zayıf deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest desen kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. On bir haftalık uygulamaları içeren seçmeli dersi alan 73 lisans öğrencisinin SBM yeterliklerinin ve SBKYT'lerinin gelişimini ölçmek amacıyla Sosyobilimsel Muhakeme Testi (Romine, Sadler ve Kinslow, 2017) ve Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği (Topcu, 2010) ön test ve son test olarak kullanılmıştır. İlişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre dersi alan öğrencilerin sorgulama alt boyutu dışındaki SBM yeterliklerinde ve kaygı alt boyutu dışında SBKYT'lerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyobilimsel konular öğretimi, Sosyobilimsel muhakeme, Sosyobilimsel konulara yönelik tutum, Lisans öğrencileri

ABSTRACT

Science and technology are developing rapidly and these developments create dilemmas for citizens to decide in daily life. Developing socioscientific reasoning (SSR) and attitudes toward

* **Alıntılama:** Iramk, M. (2021). Lisans öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili muhakeme yeterliklerinin ve tutumlarının geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1801-1838.

socioscientific issues (ATSSI) of students from science, technology, mathematics and engineering undergraduate programs is important to raise citizens who will be able to make informed decisions in the future and are willing to participate in these decisions. In this study, SSR competencies ATSSI of undergraduate students from different departments are aimed to be developed through one-group pre-test-post-test weak experimental design. The Socioscientific Reasoning Test (Romine, Sadler, and Kinslow, 2017) and the Attitude Scale towards Socioscientific Issues questionnaire (Topcu, 2010) are used to measure as a pre-test and post-test to measure the development of the SSR competencies and ATSSI of 73 undergraduate students who took the elective course containing 11 weeks of implementation. According to the paired sample t-test results, a statistically significant increase was detected in the scores of students taking the course in terms of SSR competencies except for the inquiry sub-dimension and ATSSI except for the anxiety sub-dimension.

Keywords: *Socioscientific issues teaching, Socioscientific reasoning, Attitudes toward socioscientific issues, Undergraduate students*

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla gelişmekte ve günlük hayatta vatandaşların karar vermesi gereken ikilemler doğurmaktadır (Sadler, 2004). Gıda güvenliği, enerji krizi, çevre sorunları gibi problemler vatandaşların sorumluluk alması ve karar vermesi gereken alanlardan bazıları olarak sayılabilir. Bunlar gibi, bilimsel temeli olan, toplumda farklı kesimleri etkileyen, kesin çözümleri olmayan, gerçek hayatla ilgili, kişisel ve toplumsal olarak karar almayı gerektiren, tartışmalı konulara sosyobilimsel konu (SBK) denmektedir (Öztürk ve Irmak, 2020; Sadler, 2004). Vatandaşlar, genetiği değiştirilmiş organizmalar, nükleer santrallerin kurulması, kök hücre araştırmaları, klonlama, aşı gibi SBK'ler hakkında farklı medya kaynaklarından bilgi edinmekte ve bu konular hakkında günlük hayatta ister istemez kararlar almaktadırlar. Bu konular toplumun pek çok kesimini ilgilendirmektedir; çünkü bilim, teknoloji, ekonomi, politika, din, sağlık gibi pek çok alanda tartışmalara neden olmaktadır (Sadler, Barab ve Scott, 2007). Bu tartışmalar hakkında fikir yürütmek ve bilinçli kararlar alabilmek ise bilim okuryazarlığı gerektirmektedir.

Bilim okuryazarlığı, fen eğitiminin temel amacı olarak kabul görmektedir ve hızla değişen dünyaya ayak uydurup, bu değişimler hakkında doğru akıl yürütmek için sahip olunması gereken temel nitelik olarak görülmektedir. OECD (2007) bilim okuryazarı bireyi, bilimle ilgili konularla ve bilimsel fikirlerle ilgilenen, bilim ve teknolojiyle ilgili konulardaki tartışmalara katılmaya istekli birey olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre bilim okuryazarlığı bilimsel bilgiler hakkında bilgi sahibi olmaktan öte, bu bilgileri kullanarak bilimle ilgili konularda akıl yürütmeyi ve bilim ve teknoloji alanındaki konulara sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak katılabilmeyi gerektirmektedir.

Bilim okuryazarlığı, eğitimin ilk kademelerinden itibaren özellikle fen dersleriyle kazandırılmak istenen önemli yeterliliklerden biridir. Ancak bireylerin meslek sahibi olarak toplumdaki kararlara katılmadan önce bilim okuryazarlıklarını geliştirebilecekleri

son eğitim kademesi lisans eğitimi olmaktadır. Lisans eğitiminin, bir ulusun geleceğinde önemli bir rolü vardır (Kober, 2015). Bu bakımdan lisans eğitiminde, özellikle edinecekleri meslekleriyle ilişkilendirerek bilim okuryazarlığı geliştirilmesi önemlidir. Bu sayede bilimle ilgili konulara katılmaya gönüllü, sorumlu vatandaşlar olan, bilim okuryazarı bireyler yetiştirilebilir. Yeni virüsler, küresel iklim değişikliği gibi günlük hayattaki sorunlar hakkında karar verilmesinde bilgili ve yetkin bilim insanlarına, mühendislere ve bilim okuryazarı topluma ihtiyaç vardır (Kober, 2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FETEMM) alanlarıyla ilgili lisans programlarından mezun olacak öğrenciler de ileride tartışmalı konularla ilgili karar verebilecekleri aktif roller üstleneceklerdir. Bu yüzden, FETEMM alanlarıyla ilgili lisans programlarında okuyan öğrencilerin bilinçli kararlar alabilme becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir (NRC, 2011).

Günümüzde, FETEMM lisans programlarında, bilimsel doğrular ya da süreçlere odaklanılırken bilimsel kararlar alma sürecinin sosyolojik boyutu ihmal edilmektedir (Zeidler, 2016). Ancak gerekli eğitimleri almadıkları sürece, bu öğrenciler yeterli teknik bilgi ve beceriye sahip olsalar da ileride yaptıkları araştırmaların politik ve sosyal etkileriyle ilgili sorumluluk alma ve karar verme eğiliminde olmayabilirler (Zeidler, 2016). Bu yüzden, FETEMM programlarında, öğrencilerin, etik ve ahlaki konuların da dâhil olduğu tartışmalı konularda bilimsel temellere dayanan kararlar alabilmelerini sağlayacak eğitim ortamları yaratılmalıdır (Hall, Engebretson, O'Rourke, Piso, Whyte ve Valles, 2017; Manske, 2013).

SBK'ler, fen ve teknolojiyle ilişkili sosyal problemlerin tartışılabilmesi için elverişli konulardır. Dolayısıyla, bilim okuryazarlığının tanımında da belirtilen, verileri, argümanları ve iddiaları analiz edip değerlendirebilme ve uygun bilimsel sonuçlara ulaşabilme gibi (OECD, 2016) bazı becerilerin geliştirilebilmesi için uygun bir bağlam oluşturmaktadır. Bilim okuryazarlığı geliştirebilmek için SBK'lerin öğretilmesinin önemi pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Hofstein, Eilks ve Bybee, 2011; Sadler ve diğerleri, 2007; Zeidler, Sadler, Simmons ve Howes, 2005). Bilim okuryazarı bir toplum oluşturabilmek için, üniversitelerin FETEMM programlarında da

SBK'ler gibi tartışmalı konuların öğretilmesi önem arz etmektedir (Hall ve diğerleri, 2017).

Sosyobilimsel Muhakeme

Sosyobilimsel konuların vatandaşlık eğitiminde önemli bir araç olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul görmektedir (Kolstø, 2001; Zeidler ve diğerleri, 2005). Ancak vatandaşlık bilincini geliştirmenin önemi vurgulanmasına rağmen, bunun sosyobilimsel konuların öğretilmesiyle nasıl başarılacağına dair yol gösterecek teorik çerçeveler yeni yeni gelişmektedir. Bu sorunu ele almak amacıyla, Sadler ve diğerleri (2007), sosyobilimsel konuların müzakeresinde gerekli temel uygulamaları içeren sosyobilimsel muhakeme (SBM) kavramını ortaya koymuştur. Sadler ve diğerlerine (2007) göre SBK, kompleks, sürekli araştırmaya dayalı, çok yönlü ve şüphencilik gerektiren bir yapıdadır. Bu dört temel özelliği içeren sosyobilimsel konuların derinlemesine tartışılmasını sağlayan, daha iyi akıl yürütüp mantıklı kararlar alınabilmesini sağlayan muhakeme türüne sosyobilimsel muhakeme denilmektedir (Cansız, 2014). SBM'nin dört temel boyutu bulunmaktadır:

1. SBK'lerin kompleks yapısını fark etmek
 2. SBK'leri çoklu perspektiften inceleyebilmek
 3. SBK'lerin süreklilik arz eden sorgulamaya dayalı olduğunu kabul etmek
 4. Taraflı olabilecek bilgiler olduğunda şüpheli yaklaşım sergileyebilmek
- (Sadler ve diğerleri, 2007, p.374)

SBM'nin alt boyutlarına ilişkin işlevsel tanımlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sosyobilimsel Muhakeme Alt Boyutlarının İşlevsel Tanımları (Sadler ve diğerleri, 2007)

SBM Boyutları	İşlevsel Tanım
Komplekslik	SBK'lerin yapısının karmaşık olduğunun anlaşılması, problemlerin çok yönlü dinamik ilişkiler içermesinin basit, tek yönlü bir çözüme ulaşmayı imkânsız kıldığına anlaşılıp, çözümünde problemleri basitleştirerek tek bir faktöre odaklanmaktan kaçınılması
Çoklu perspektif	SBK'lerle ilgili farklı paydaşların kişisel öncelikleri, prensipleri ya da önyargıları nedeniyle birbirinden farklı ancak aynı düzeyde akla yatkın çözümler üretebileceğini düşünerek, SBK'lerin çözümünde çeşitli (ve çoğunlukla karşılıklı) bilimsel ya da bilimsel olmayan görüşlerin göz önünde bulundurulması
Sorgulama	SBK'lerde bilimsel ve sosyal açıdan yanıtlanması gereken pek çok soru olduğunun ve SBK'lerin bilimsel ve sosyal alanda sürekli araştırmaya açık olduğunun anlaşılması, SBK'lerin tartışılmasında daha fazla soru sorup daha fazla yeni bilgi araştırma ihtiyacı hissedilmesi
Şüphencilik	SBK'lerle ilgili bilgi kaynaklarının seçiminde dikkatli davranılması, önyargılı bilgi içerip içermediğine, verilerin dayanağının olup olmadığına dikkat ederek güvenilir bilgi kaynaklarına erişebilecek stratejiler geliştirilmesi

SBM kavramının ilk tanımlanmasından bu yana pek çok araştırma farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında akıl yürütmelerine ışık tutmaya çalışmıştır (örn., Chang, Liang ve Tsai, 2020; Cian, 2020; Eggert, Nitsch,

Boone, Nückles ve Bögeholz, 2017; Morin, Simonneaux, Simonneaux and Tytler, 2013; Simonneaux ve Simonneaux, 2009; Sakschewskia, Eggert, Schneidera ve Bögeholz, 2014). SBM yeterliklerinin tespit edilebilmesi için kullanılan mülakatlar ve açık uçlu sorular uygun veri sağlasa da sınırlılıkları olduğundan, farklı ölçme araçları üzerine araştırmalar yapılmıştır. Daha çok kişiye uygulayabilmek ve farklı bağlamlarda tutarlı veriler elde edebilmek için Romine, Sadler ve Kinslow (2017), Sadler ve diğerlerinin (2007) tanımladığı alt boyutlara dayanarak SBM yeterliklerinin nicel olarak ölçülebileceği “Sosyobilimsel Muhakemenin Nicel Ölçülmesi (Qualitative Assessment of Socioscientific Reasoning – QuASSR)” testini geliştirmişlerdir. Bu ölçek SBM’nin nicel olarak ölçülebilmesi hakkında bilgi vermesinin yanında, SBM’nin doğası konusunda da yeni açıklamalar getirmiştir. Romine ve diğerlerine (2017) göre, SBM dört alt boyuttan oluşup öğrencilerin komplekslik, çoklu perspektif, sorgulama ve şüphecilik hakkındaki anlamalarını ölçse de bu alt boyutlar birbiriyle oldukça ilişkili olduğundan ölçek tek boyutlu olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca bu dört kavramın birbiriyle ilişkisinin hiyerarşik bir yapıda olduğunu öne sürmüşlerdir. Buna göre, SBM’nin geliştirilmesine öğrencilerin sosyobilimsel konuların kompleks yapısını anlamalarını sağlayarak başlanması önerilmektedir. Bunu anlamaları, SBK’lerin çözülmesinin farklı kesimlerin farklı görüşleri arasında uzlaşma gerektirdiği için zor olduğu gerçeğini fark etmelerini sağlayacaktır. Kompleksliğin ve çoklu perspektifin anlaşılması, çözüm için yeterli veri toplayabilmek amacıyla sorgulamaya devam edilmesi ve verilerin şüpheli bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Romine, Sadler, Dauer ve Kinslow (2020), QuASSR testindeki senaryoları artırarak farklı bağlamda tutarlı sonuçlar alınıp alınamayacağını tekrar test etmiş ve ölçülen SBM yeterliklerinin farklı senaryolara transfer edilebildiğini göstermişlerdir. Ayrıca bu çalışmada, Romine ve diğerlerinin (2017) öne sürdüğü hiyerarşik yapıyı test edip doğrulamışlardır. Buna göre, düşük SBM yeterliğine sahip biri bile SBK’lerin kompleks yapısını anlayabilir. Ancak sorgulama ve şüphecilik alt boyutlarında yüksek puan almaları, SBK’lerin çoklu perspektiften değerlendirilmesi gerektiğini anlamalarıyla

mümkündür (Romine ve diğerleri, 2020). QuASSR ölçeği daha sonra farklı bağlamlarda ve farklı sınıf seviyeleri için de adapte edilerek kullanılmış ve SBM yeterliklerini tespit etmede etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir (Cian, 2020; Owens, Petitt, Lally ve Forbes, 2020; Tüzüngüç, 2019).

Irmak (2020), QuASSR ölçeğini kullanarak FETEMM programlarında öğrenim gören lisans öğrencilerinin SBM yeterliklerini ortaya çıkarmak için bir tarama araştırması yapmıştır. Öğrencilerin SBM alt boyutlarında düşük seviyede yeterliğe sahip olduğunu tespit etmiştir. Farklı fakültelerdeki öğrencilerin SBM kıyaslamasında ise fen ve teknoloji fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin SBM'lerinin sağlık bilimleri ve mühendislik fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin SBM'lerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğunu bulmuştur. Araştırmacı, bu sonucu fen ve teknoloji fakültelerinde sosyal konuların tartışılacağı dersler yetersizken, sağlık bilimleri ve mühendislik fakültelerinde kendi alanlarındaki gelişmelerin toplumu ve çevreyi nasıl etkilediklerini takip edip tartışabilecekleri derslerin bulunmasıyla ilişkilendirmiştir.

Benzer şekilde, Owens ve diğerleri (2020), QuASSR ölçeğini adapte ederek FETEMM bölümünde ve diğer bölümlerde okuyan lisans öğrencilerinin SBM'lerini sosyo-hidrolojik sorunlar bağlamında araştırmıştır. Owens ve diğerleri (2020) lisans öğrencilerinin SBM'lerinin düşük seviyede olduğunu bulmuştur. Irmak'ın (2020) araştırmasında olduğu gibi, Owens ve diğerlerinin (2020) araştırmasında da en düşük puanlar şüphecilik alt boyutunda bulunurken, en yüksek puanlar çoklu perspektif alt boyutunda bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmacılar geleceğin karar vericileri olan lisans öğrencilerinin SBM'lerinin düşük olduğunu bulmuş ve bu amaçla tasarlanacak dersler vasıtasıyla FETEMM öğrencilerinin SBM'lerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamışlardır.

SBM'nin verilen uygun eğitimlerle geliştirilebileceği savunulmaktadır (Romine ve diğerleri, 2020). Farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin SBM'lerini geliştirmek için kısa süreli uygulamalar ya da dönem boyunca uygulanan derslerin etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Chang ve diğerleri (2020), sekizinci sınıf

öğrencilerine mobil artırılmış gerçeklik öğrenme ortamında nükleer enerji ve radyasyon kirliliği konularını öğretmeyi hedeflemişler ve bu öğrenme ortamında öğrencilerin SBM'lerini geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Hansson, Redfors ve Rosberg (2011) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin dijital öğrenme ortamında astrobiyolojik bağlamda SBM'lerini geliştirmeye çalışmışlardır. Araştırmacılar, iyi yapılandırılmış ve argümantasyonun yeterli bir şekilde desteklendiği dijital öğrenme ortamlarının öğrencilerin yeterli argümanlar sunabilmesi ve muhakeme yürütebilmesi için uygun ortamlar oluşturduğunu savunmuşlardır. Morin, Simonneaux, Simonneaux ve Tytler (2013) da farklı lisans bölümlerinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin dijital öğrenme ortamında bir araya gelerek çevre sorunları hakkında işbirlikçi yazma etkinlikleri gerçekleştirmelerini beklemişler, bunun SBM'lerine katkısını araştırmışlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin hem grup içinde hem de gruplar arasında işbirliği yapmasının daha iyi muhakeme yürütmelerini teşvik ettiğini göstermişlerdir. Grupların muhakemelerinin, kendi görüşlerinden farklı görüşlere maruz kaldıktan sonra farklı uzmanlık alanlarından gelen argümanların yüzleşmesi sayesinde arttığını göstermişlerdir (Morin ve diğerleri, 2013). Romine ve diğerleri (2017) ise SBK'lerin öğretilmesine yönelik tasarlanan bir ünitenin, lisans öğrencilerinin SBK'ler hakkında kararlarını değiştirmemesine rağmen SBM'lerine katkı sağladığını bulmuşlardır.

Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum

Sadler (2009), SBK'lerle öğretim yapan deneysel araştırmaları taramış ve SBK'lerle öğretimin çıktılarını dört temada toplamıştır: İlgi ve motivasyon, bilimsel bilgi, bilimin doğası ve üst düzey düşünme. Dolayısıyla, sosyobilimsel konular bağlamında öğretimin alan bilgisini artırması, bilimin doğasının anlaşılabilmesini sağlaması, argümantasyon becerilerini artırması, muhakeme yeteneklerine katkıda bulunması gibi pek çok bilişsel çıktısının yanında, duyuşsal kazanımlar bakımından da katkıları bulunmaktadır (Sadler, 2009; Topcu, 2010).

Albe (2008) meslek lisesinde öğrenim görmekte olan 11. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin cep telefonlarının insan sağlığına etkileriyle ilgili bir sosyobilimsel konuda yürüttükleri grup tartışmalarındaki argümantasyon örüntülerini

araştırmıştır. Albe (2008) araştırmasının sonunda, konunun öğrencileri oldukça motive ettiğini ve SBK hakkında çalışmalar yapma isteğini artırdığını belirtmiştir. Zeidler, Sadler, Applebaum ve Callahan (2009) ise bir yıl süre boyunca anatomi ve fizyoloji dersini iki sınıfa geleneksel yöntemlerle öğretirken, iki sınıfa SBK temelli öğretim programıyla öğretmiştir ve araştırmanın sonucunda benzer sonuçlara ulaşmıştır. SBK temelli öğretim programının uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarının, ders öğretim materyalleri ve etkinliklerine karşı ilgilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Zeidler ve diğerleri, 2009). Her iki çalışmada da SBK temelli fen öğretiminin akademik başarının yanında çeşitli fen disiplinlerine olan ilgiyi de artırdığı iddia edilmektedir (Albe, 2008; Zeidler ve diğerleri, 2009). Dori, Tal ve Tsaushu (2003) da benzer şekilde SBK bağlamında öğretimin, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığını; böylece bilimsel ve teknolojik okuryazarlık ve üst düzey düşünme becerilerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Barber (2001), lisede SBK temelli kimya dersleri alan öğrencilerin, üniversitede kimya ve kimyayla ilgili dersleri seçme oranlarının, lisede geleneksel kimya dersleri alanlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Tüm bu sonuçlar, SBK temelli fen öğretiminin fene karşı ilgi ve motivasyonu artırmada önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

SBK ile öğretim fene karşı ilgiyi ve motivasyonu artırdığı gibi, SBK ile öğretimin çıktıklarına istenilen düzeyde ulaşabilmek de SBK'lara yönelik ilginin yeterli düzeyde olmasıyla mümkündür. Zeidler ve diğerleri (2009) yansıtıcı muhakemenin öncelikle öğrencilerin ilgi duyduğu ve aşına olduğu konularda gelişme ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Topcu, Yılmaz-Tuzun ve Sadler (2009), SBK'ları sevme, SBK'lere karşı ilgi ve SBK'lere yönelik kaygı gibi duyuşsal faktörlerin lisans öğrencilerinin SBK'ler hakkında informal muhakemelerini ve karar verme süreçlerini etkilediğini bulmuşlardır. Dolayısıyla, SBK'lere duyulan ilgi ve SBK'lere yönelik tutum SBM'nin de gelişimini etkileyecek faktörlerden biridir.

Topcu (2010), SBK'lere yönelik tutumu dört alt boyutla kavramsallaştırmıştır: (1) SBK'lerden hoşlanma, (2) SBK'lere yönelik kaygı, (3) SBK'lerin yararı, (4) SBK'lere karşı ilgi. SBK'lerden hoşlanma, toplumu ilgilendiren bilimsel konulardan zevk alma

duygusunu ifade etmektedir. SBK'lere yönelik kaygı alt boyutu ise öğrencilerin bilimle ilgili sosyal konular hakkında ne ölçüde endişeleri olduğuyula ilgilidir. Topcu ve diğerlerine (2009) göre öğrencilerin kaygıları, SBK'ler hakkında karar vermelerini etkileyen en önemli etmenlerden biridir. SBK'lere yönelik tutumun bir diğer alt boyutu olan SBK'lerin yararı ise öğrencilerin SBK'lere ne kadar değer verdiğiyle ilgilidir. Eğer öğrenciler SBK'lerin toplumdaki önemini fark eder ve değerli olduğunu hissederse SBK'leri öğrenmeye daha hevesli olacağından önemli bir alt boyut olduğu düşünülmektedir (Topcu, 2010). Son alt boyut olan SBK'lere karşı ilgi, öğrencilerin SBK'ları öğrenmeyi istemesiyle ilgilidir. Her ne kadar Topcu (2010), SBK'lere yönelik tutumu dört alt boyut olarak kavramsallaştırırsa da, geliştirdiği ölçeğin faktör analizinde SBK'lerin yararı ve SBK'lere karşı ilgi alt boyutlarına ait sorular tek faktör altında toplanmış ve bu iki alt boyut tek bir alt boyut olarak değerlendirilmiştir.

Cebesoy ve Dönmez Şahin (2013), 169 fen bilgisi öğretmen adayıyla yaptığı tarama çalışmasıyla SBK'lere yönelik tutumun cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlar ve araştırılan değişkenler bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde, Atalay ve Çaycı (2017) 338 sınıf öğretmeni adayının SBK'lere yönelik tutumlarını araştırmışlar ve katılımcıların tutumlarını orta düzeyde bulmuşlardır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının tutumlarında cinsiyet, not ortalaması, mezun olunan lise gibi değişkenler bakımından fark bulunmazken, sınıf düzeyi bakımından farklılık olduğu ve 4. sınıf öğretmen adaylarının tutumlarının 1. ve 2. sınıftakilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Atalay ve Çaycı, 2017). Araştırmacılar, bu bulguya dayanarak öğretmen adayların SBK'lere yönelik tutumunu değiştirebilecek ders dışı ve ders içi ortamlar yaratılmasını önermişlerdir. Yerdelen, Cansız, Cansız ve Akçay (2018) ise tasarladıkları SBK dersi ile fen bilgisi öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının SBK'lere yönelik tutumlarını geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmacılar tasarladıkları dersin her iki grupta da etkili olduğu ve SBK'lere yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Ayrıca araştırmacılar, alanı ne olursa olsun lisans öğrencilerinin SBK'lere yönelik tutumlarını geliştirmenin, bu amaçla hazırlanan

derslerle mümkün olduğunu savunmuşlardır (Yerdelen ve diğerleri, 2018).

Problem Durumu

Toplumun, aşular, gıda güvenliği, küresel iklim değişikliği gibi günlük hayattaki tartışmalı konular hakkında karar verebilecek, bilgili ve yetkin bilim insanlarına, mühendislere ve bilim okuryazarı bireylere ihtiyacı vardır (Kober, 2015). Bu bakımdan FETEMM bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin ileride tartışmalı konularda bilinçli kararlar alabilen bireyler olarak yetiştirilmesi önem arz etmektedir (NRC, 2011).

Sosyobilimsel konuların öğretilmesinin bilinçli vatandaşlar geliştirmede önemli bir role sahip olduğu ve öğrencilerin bu konularda muhakeme becerilerini geliştirmek için verimli bir bağlam olduğu düşünülmektedir (Kolstø, 2001; Zeidler ve diğerleri, 2005). Sosyobilimsel konuların öğretilmesinin öğrencilerin muhakeme yeteneklerini geliştirmesi gibi bilişsel kazanımlarının yanında duyuşsal kazanımlarının da olduğu bilinmektedir (Sadler, 2009). Araştırmalar, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, işbirlikçi çalışma imkânlarının sağlandığı, teknolojiyle desteklenen etkinliklerin yer aldığı sosyobilimsel konuların öğretildiği derslerle öğrencilerin SBM'lerinin geliştirilebileceğini göstermiştir (Chang ve diğerleri, 2020; Hansson ve diğerleri, 2011; Morin ve diğerleri, Tytler, 2013). Benzer şekilde SBK'lerin öğretildiği dersler ya da kısa süreli uygulamaların SBK'lere yönelik tutumu da pozitif etkilediği görülmüştür (Yerdelen ve diğerleri, 2018). Ancak, literatürde SBM yeterliklerinin ve SBK'lere yönelik tutumların geliştirildiği çalışmalar, öğretmen adayları ya da lisans öncesi eğitim kademesindeki öğrencilerle sınırlı kalmaktadır. Oysaki lisans eğitimi, öğrencilerin ileride karar verici mekanizmalarda önemli görevler alacak meslek sahibi bireyler olarak topluma kazandırılması için son eğitim kademesidir. Özellikle FETEMM bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin SBM'lerinin ve SBK'lere yönelik tutumunun geliştirilmesi önemlidir, ancak bu örneklem grubuyla yapılan araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda, bu araştırmada fen, teknoloji, mühendislik, sağlık bilimleri gibi farklı disiplinlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkında bilgi edinmesi ve bu konular hakkında karar verme süreçlerinde kullanabilecekleri sosyobilimsel muhakemelerinin ve

sosyobilimsel konular hakkındaki tutumlarının tasarlanan seçmeli ders kapsamında geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma kapsamında cevaplanmaya çalışılan araştırma soruları ve araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

1. Lisans öğrencilerinin SBM'lerinde SBK'lerle ilgili aldıkları seçmeli ders sonunda bir değişim var mıdır?

H₁: Lisans öğrencilerinin, SBK'lerle ilgili aldıkları ders sonrasında, SBM testinin tamamından aldıkları puanlar artmaktadır.

H₂: Lisans öğrencilerinin, SBK'lerle ilgili aldıkları ders sonrasında, SBM testinin komplekslik alt boyutundan aldıkları puanlar artmaktadır.

H₃: Lisans öğrencilerinin, SBK'lerle ilgili aldıkları ders sonrasında, SBM testinin çoklu perspektif alt boyutundan aldıkları puanlar artmaktadır.

H₄: Lisans öğrencilerinin, SBK'lerle ilgili aldıkları ders sonrasında, SBM testinin sorgulama alt boyutundan aldıkları puanlar artmaktadır.

H₅: Lisans öğrencilerinin, SBK'lerle ilgili aldıkları ders sonrasında, SBM testinin şüphecilik boyutundan aldıkları puanlar artmaktadır.

2. Lisans öğrencilerinin SBK'lere yönelik tutumunda SBK'lerle ilgili aldıkları seçmeli ders sonunda bir değişim var mıdır?

H₁: Lisans öğrencilerinin, SBK'lerle ilgili aldıkları ders sonrasında, SBK'lere yönelik tutum ölçeğinin tamamından aldıkları puanlar artmaktadır.

H₂: Lisans öğrencilerinin, SBK'lerle ilgili aldıkları ders sonrasında, SBK'lere yönelik tutum ölçeğinin ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar artmaktadır.

H₃: Lisans öğrencilerinin, SBK'lerle ilgili aldıkları ders sonrasında, SBK'lere yönelik tutum ölçeğinin hoşlanma alt boyutundan aldıkları puanlar artmaktadır.

H₄: Lisans öğrencilerinin, SBK'lerle ilgili aldıkları ders sonrasında, SBK'lere yönelik tutum ölçeğinin kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar azalmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Kapsamı ve Örneklem

Bu araştırma nicel araştırma paradigmasına dayanmaktadır. Araştırmada SBM yeterlikleri ve SBK'lere yönelik tutum, geliştirilebilir olgular olarak görülmekte ve nicel ölçme araçlarıyla ölçülmektedir. Araştırmanın paradigmasına uygun olarak bu araştırmada zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Fraenkel ve Wallen, 2009).

Bu çalışmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklem, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara'daki bir devlet üniversitesinde 'Bilim ve Teknolojideki Toplumsal İkişimler' isimli dersi alan lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Eğitim fakültesinde alan dışı seçmeli ders olarak verilen sosyobilimsel konular hakkındaki bu derse eğitim fakültesi dışındaki farklı fakülte ve bölümlerden farklı sınıf seviyesinde 73 lisans öğrencisi kayıt olmuş ve çalışmaya gönüllü olarak dâhil olmuşlardır. Bu araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen seçmeli bir ders kapsamında gerçekleştirildiğinden ve öğrencilerin bu dersi seçmesine herhangi bir müdahalede bulunulamayacağından dersi kendi isteğiyle seçen öğrenciler, uygun örnekleme yöntemiyle araştırmaya dâhil edilmiştir. Dersin tanıtım haftasında ders süresince yapılacak uygulamalar anlatılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılacak olanların dersi almaları sağlanmıştır. Tüm katılımcılar dersin başında Gönüllü Katılım Formu'nu imzalamış ve isteyenlerin dersten çekilebileceği bildirilerek çalışmaya katılım onayları alınmıştır. Çalışmaya katılan lisans öğrencilerinin demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir. Örneklem dâhil edilen katılımcılar cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri fakülte bakımından çeşitlilik göstermektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik değişken	n	%
Cinsiyet		
Kadın	27	37.0
Erkek	46	63.0
Sınıf düzeyi		
1	22	30.1
2	11	15.1
3	23	31.5
4	14	19.2
5	3	4.1
Fakülte		
Diş hekimliği	8	11.0
Fen	8	11.0
Mühendislik	17	23.3
Sağlık bilimleri	19	26.0
Teknoloji	21	28.8

SBK Dersi Tasarımı

Bu araştırma kapsamında lisans öğrencilerinin SBK hakkındaki farkındalıklarını artırma, bu konulara yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlama ve bu konularda muhakeme yürütme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir seçmeli ders tasarlanmıştır. Ders, üniversite genelinde uygulanan vize ve final haftaları çıkarıldığında 11 hafta sürmüştür. Planlanan etkinliklerin, tasarlanan ders kapsamında yürütülmesinde etik açıdan bir sakınca bulunmadığına, Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu tarafından oybirliğiyle karar verilmiştir.

Dersin ilk haftasında öğrenciler dersin içeriği ve işleniş hakkında bilgilendirilmiştir. Dersin ikinci haftasında ise tanışma etkinlikleri yapıp Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği ve Sosyobilimsel Muhakeme Testi uygulanmıştır. 3. ve 7. haftalar arasında SBK'lerin anlaşılabilmesi için SBK'ler ve SBK'lerin öğretilmesiyle ilişkili olan kavramlar teorik olarak açıklanmıştır. Bu sırada, haftanın konusuyla ilgili etkinlikler gerçekleştirilip sınıf tartışmalarına yer verilmiştir. 8. ve 10. haftalar arasındaki etkinliklerde ise dersin öğretim elemanı rehber rolünde olup öğrencilerin aktif katılımını gerektiren etkinliklere yer verilmiştir. Dersin haftalık konu dağılımı Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. SBK Dersi İzlenesi

Haftalar	Konu	Etkinlikler
1. hafta	Tanıtm dersi	Dersin içeriği ve işlenişi hakkında bilgi verilmesi
2. hafta	Ön testlerin uygulanması	Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği ve Sosyobilimsel Muhakeme Testinin uygulanması
3. hafta	SBK nedir? SBK'lerin özellikleri nelerdir?	SBK özelliklerinin tartışılması. SBK olan ve olmayan örneklerin sınıf tartışmalarıyla belirlenmesi (Topcu, 2017)
4. hafta	Bilim okuryazarlığı, bilimin doğası ve SBK	Bilimin doğası etkinlikleri (Lederman ve Abd-El-Khalick, 1998)
5. hafta	SBK hakkında bilgi kaynakları ve medya okuryazarlığı	SBK'lar hakkında bilgi kaynakları (Turgut, Öztürk ve Eş, 2017), Medyadaki sosyobilimsel konuların analizi (Dani, Wan ve Henning, 2010)
6. hafta	SBK ve muhakeme (ahlaki muhakeme, informal muhakeme)	Verilen SBK'ler hakkında öğrencilerin informal muhakeme türünün belirlenmesi (Topçu, Sadler ve Yılmaz-Tuzun, 2010)
7. hafta	Sosyobilimsel muhakeme ve argümantasyon	SBM boyutları ve seviyelerinin tartışılması (Romine ve diğerleri, 2017; Sadler ve diğerleri, 2007)
8. hafta	Sosyobilimsel bir konunun sınıfta tartışılması	Ksenotransplantasyon konusunun sınıfça çeşitli etkinliklerle tartışılması
9. hafta	Sosyobilimsel bir konunun sınıfta tartışılması	Ksenotransplantasyon konusunun sınıfça çeşitli etkinliklerle tartışılması
10. hafta	Dönem sonu ödevi	Seçilen bir sosyobilimsel konunun bireysel olarak analiz edilmesi
11. hafta	Son testlerin uygulanması	Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği ve Sosyobilimsel Muhakeme Testinin uygulanması

Dersin üçüncü haftasında öğrencilere SBK'lerin ne olduğu, SBK'lerin temel özellikleri sınıf tartışmalarıyla desteklenerek anlatılmıştır. Topçu'nun (2017) kitabındaki örnek SBK'ler incelenmiş, bahsedilen konuların neden SBK oldukları tartışılmıştır. Gazete

haberlerinde yer alan örnek SBK'ler incelenmiş, öğrencilerden kendi bölümleriyle ilişkili olabilecek SBK örnekleri vermeleri istenmiştir. Böylece, bu haftanın sonunda tüm öğrencilerin bir problemin SBK olarak tanımlanabilmesi için sahip olması gereken özellikleri ve SBK'lerin doğasını anlamaları hedeflenmiştir.

Dördüncü haftada, bilim okuryazarlığı ve bilimin doğası ile ilgili sunumlar yapılmış; sonrasında Lederman ve Abd-El-Khalick'in (1998) kitap bölümünde yer alan bilimin doğası etkinliklerinin bir kısmı uygulanmıştır. Özellikle bilimin gözlem ve çıkarımlara dayanması ve bu ikisinin birbirinden farklı olması, bilimin öznal-teori kökenli olmasıyla ilgili etkinlikler üzerinde durulmuş ve bu durumun SBK'ler hakkında muhakeme yapma ve karar alma süreçlerini nasıl etkileyebileceği tartışılmıştır.

Beşinci haftada ise SBK'ler hakkında bilgiye nereden ulaştıkları hakkında sınıf tartışması yapılmıştır. Öztürk ve diğerlerinin (2017) araştırmasında kullandığı 'SBK İle İlgili İddialar ve Bilgi Kaynakları Soru Formu (SBKF)'na verdikleri cevaplar üzerinden SBK ile ilgili bilgiye ulaşmada otoritelerin, sosyal çevrenin, medyanın ve eğitimin rolü tartışılmıştır. Aynı hafta medya okuryazarlığı kavramı tanıtılmış ve Dani ve diğerlerinin (2010) makalesinde yer alan medyadaki SBK'leri değerlendirme kriterleri kullanılarak öğrencilerin gazete haberlerindeki bazı SBK örneklerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Sonraki iki hafta SBK'lerle ilgili muhakeme türleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu amaçla altıncı haftada ahlaki muhakeme ve informal muhakemeye yer verilmiştir. Topcu ve diğerlerinin (2010) makalesinde yer alan SBK senaryoları Türkçeye çevrilmiş ve öğrencilerden bu durumlar hakkındaki görüşlerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra Sadler ve Zeidler'in (2005) informal muhakeme sınıflandırmasına göre (rasyonel, duygusal ve sezgisel) kendi cevaplarını ve sınıftaki arkadaşlarının cevaplarını sınıflandırmaları istenmiştir. Yedinci haftada ise SBM boyutları ve her bir boyut için SBM yeterlik seviyeleri örneklerle tartışılmıştır (Sadler ve diğerleri, 2007). Sonrasında argümantasyon ve sosyobilimsel argümantasyona özgü kavramlar tartışılmış ve örnek SBK üzerinden sosyobilimsel argümantasyon uygulaması yapılmıştır.

Dersin teorik kısmı tamamlandıktan sonra sekizinci hafta için öğrencilerin aktif olarak

bir sosyobilimsel konuyu tartışabilecekleri öğretim etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu etkinliklerin tasarımında Sadler, Foulk ve Friedrichsen (2017) tarafından önerilen SBK Öğrenme ve Öğretme Modeli'nden faydalanılmıştır. Dersin tasarımında tüm sınıfın etkin bir şekilde tartışmasını kolaylaştıracak teknolojilerden faydalanılmıştır. Konu olarak hayvanların organ veya dokularının insanlara nakli yani ksenotransplantasyon seçilmiştir. Ders boyunca takip edilecek içerikler ve görevler bir WebQuest üzerinde toplanmıştır. Sadler ve diğerlerinin (2017) modelinde önerdiği gibi öğrenciler önce SBK hakkında bilgi edinecekleri etkinliklere dâhil edilmiştir. Bu amaçla, hazırlanan WebQuest'in giriş sayfasında Prezi, Youtube, Kahoot gibi çeşitli web 2.0 araçlarını kullanarak konuyla ilgili farklı bakış açıları hakkında bilgi sahip olmaları sağlanmıştır. Daha sonra SBM uygulamalarına dâhil olabilmeleri için sınıftaki öğrencilerden bilim insanı, meclis üyesi ve etik uzmanları gibi roller üstlenerek gruplar oluşturmaları istenmiştir. WebQuest'e her bir grup için Google doküman tablosu linki yerleştirilmiş ve gruplardan bu tablolara kendi rollerine uygun argüman, delil, karşıt argüman ve çürütme yazmaları istenmiştir. Ayrıca WebQuest'e, öğrencilere bu süreçte yardımcı olabilecek, düşünceleri gereken bazı sorular eklenmiş ve yardımcı kaynaklara ait dosyalar ya da linkler sağlanmıştır. Böylece öğrenciler farklı medya kaynaklarından bir ders saati boyunca araştırmalar yaparak yazılı argümantasyon tablosunu doldurmuştur. Google doküman kullanılması sayesinde karşıt görüşlü grupların da argüman ve delillerinden haberdar olarak onları çürütecek araştırmalar yapmışlardır. Bir sonraki hafta ise aynı gruplarla çalışmaya devam eden öğrenciler önce küçük grup tartışmaları, sonra büyük grup tartışmaları ve sonra sınıf tartışması yürüterek sınıf olarak bir karara varmışlardır. Böylece öğrenciler aktif bir şekilde bir SBK hakkında, konuyla ilgili medya araçlarını kullanarak araştırmalar yapmış, bu konuda argüman geliştirip argümanını destekleyecek deliller bulmayı öğrenmişlerdir. Ayrıca farklı rollerdeki gruplarla tartışarak SBK'lerin kompleks yapısını ve bir SBK hakkında pek çok bakış açısı olduğunu fark etmişlerdir.

Dersin sonunda dönem ödevi olarak öğrencilerden bir SBK seçmeleri ve seçtikleri konu hakkında medyadaki farklı görüşleri analiz ederek bir rapor hazırlamaları istenmiştir.

Bu raporu hazırlama süreçlerinde sınıftan geri dönüt alabilmeleri için bir haftalık ders saati, seçtikleri SBK'leri tanıtılmaları için ayrılmıştır. Son hafta ise son testler uygulanarak dönem tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyobilimsel Muhakeme Testi

Katılımcıların sosyobilimsel muhakemelerini ölçmek için Romine ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen, Irmak (2020) tarafından Türkçe'ye adapte edilen Sosyobilimsel Muhakemenin Nicel Ölçümü Testi (Quantitative Assessment of Socio-scientific Reasoning - QuASSR) kullanılmıştır. Sosyobilimsel Muhakeme Testi (SBMT), ekoloji, ekonomi ve farklı grupların hakları bakımından çıkarımlarda bulunulmasını gerektiren iki SBK senaryosundan oluşmaktadır. Her bir senaryoya ilgili 11 soru bulunmaktadır. Soruların birinde SBK ile ilgili kararı sorulmakta; diğer 10 soru ise iki aşamalı çoktan seçmeli soru formatında olup SBM yeterliklerinin farklı boyutlarını ölçmektedir. Komplekslik alt boyutu için iki soru, çoklu perspektif alt boyutu için iki soru, sorgulama alt boyutu için üç soru ve şüphelilik alt boyutu için üç soru yer almaktadır. Soruların ilk aşamasında katılımcılar evet/hayır cevaplarından birini seçmektedir. İkinci aşamada ise katılımcıların ilk aşamaya verdiği cevabın gerekçesini en iyi ifade eden seçeneği seçmeleri beklenmektedir. İkinci aşamaya verilen cevaplar muhakeme yeterlikleri bakımından üç seviyede değerlendirilmektedir (0 = düşük SBM, 1 = orta SBM, 2 = yüksek SBM). Romine ve diğerleri (2017) iki senaryoya ait toplam soruların güvenilirliği için Cronbach Alpha değerini 0.79 olarak belirtmişlerdir. Testin çevirisini yapan Irmak (2020), Cronbach Alpha değerini 0.82 olarak belirtmiştir. Bu araştırmada ise güvenilirlik ön testte 0.70, son testte ise 0.77 bulunmuştur.

Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği

Katılımcıların SBK'lere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Topcu (2010) tarafından geliştirilen Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert formatında olup (1= Kesinlikle katılmıyorum; 5= Kesinlikle katılıyorum) 30 maddeden oluşmaktadır. Topcu (2010), açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri

sonucunda ölçekteki maddeleri ilgi ve sosyobilimsel konuların yararı (17 madde), sosyobilimsel konulardan hoşlanma (7 madde) ve sosyobilimsel konulara yönelik kaygı (6 madde) olmak üzere 3 faktör altında tanımlamış ve ölçeğin 0.70 ve 0.90 arasında değişen Cronbach Alpha değerleriyle geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmiştir. Alt boyutlara ait açıklamalar ve güvenilirlik katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlik Katsayıları

Altboyut	Tanım	Örnek maddeler	Cronbach Alpha (α)		
			Topcu	Öntest	Sontest
İlgi ve sosyobilimsel konuların yararı	Öğrencilerin SBK ile ne ölçüde ilgilendikleri ve SBK uygulamalarının yararlılığıyla ilgili görüşleri	Sosyobilimsel konular hakkındaki tartışmalar dikkatimi çeker. Sosyobilimsel konular sürekli gelişen bilimi daha iyi anlamamı sağlar.	0.90	0.907	0.935
Sosyobilimsel konulardan hoşlanma	Öğrencilerin SBK'den ne ölçüde hoşlandıkları	Medyadan sosyobilimsel konular hakkındaki gelişmeleri zevkle takip ederim.	0.81	0.832	0.898
Sosyobilimsel konulara yönelik kaygı	Öğrencilerin SBK hakkında ne ölçüde endişe ve kaygı duydukları	Sosyobilimsel gelişmeler ahlaki ve etik açıdan endişe vericidir.	0.70	0.70	0.70
Ölçeğin tamamı	-	-	-	0.924	0.936

Tablo 4'te görüldüğü gibi bu çalışmada da ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları 0.70 ve 0.935 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise ön test için 0.924, son test için 0.936 olarak bulunmuştur.

Ölçek lisans öğrencileri için geliştirilmiş olup çeşitli öğretmen adayları gruplarıyla kullanılmıştır (örn., Atalay ve Çaycı, 2017; Yerdelen ve diğerleri, 2018). Ayrıca 7. Sınıf

öğrencileriyle de kullanılmış ve ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuş (Durmaz ve Seçkin Karaca, 2019). Bu çalışmada da ölçek öğretmen adayı olmayan lisans öğrencilerinin SBK'lere yönelik tutumunu ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin bu örneklem için geçerliğini belirlemek amacıyla orijinal faktör yapısına sahip olup olmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri, $\chi^2/df = 2.273$, CFI = .860, RMSEA = .085 olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde, ölçeğin orijinal faktör yapısının toplanan verilerle uyum sağladığı tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Veri Analizi

Her iki veri toplama aracıyla toplanan veriler, PASW 18 programına girilmiş ve alt boyutlara ve ölçeklerin tamamına ait ortalama değerleri hesaplanmıştır. Lisans öğrencilerinin sosyobilimsel muhakeme yeterliklerinde ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarında değişim olup olmadığını test etmek için ilişkili örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analize başlamadan önce, ilişkili örneklem t-testinin varsayımları olan ölçüm düzeyi, bağımsız gözlemler ve normal dağılım varsayımları kontrol edilmiştir (Pallant, 2010). Ön test ve son test puanları farkının normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ve Skewness Kurtosis değerleri kontrol edilerek test edilmiştir. Tüm alt boyutlardaki Skewness ve Kurtosis değerlerinin kabul edilebilir değerler olan -2 ve +2 arasında olduğu tespit edilmiştir (Stevens, 1996). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakarak ($p > .05$) tüm alt boyutların normal dağılım varsayımını sağlandığı görülmüştür (Pallant, 2010).

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmada çalışmaya hazırlık, araştırma konusunun belirlenmesi, veri toplama araçlarının hazırlanması, katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın bulgularının yorumlanması ve raporlanmasında etik kurallara uyulmuştur. Araştırmanın verileri toplanmadan önce gerekli tüm etik izinler alınmıştır. Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'nun 06.06.2020 tarihli 06 nolu toplantı kararıyla çalışmanın yapılmasında etik açıdan bir sakınca olmadığına karar

verilmiştir. Etik kurul izni Ek 1’de verilmiştir.

BULGULAR

Lisans öğrencilerinin aldıkları dersin sonunda SBM yeterliklerinde bir gelişme olup olmadığını tespit etmek için ikinci bir ilişkili örneklem t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da özetlenmiştir. Öğrencilerin SBM testi ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(58) = -4,083$, $p = .000$]. SBM testinin alt boyutlarına bakıldığında ise *komplekslik* [$t(58) = -3,648$, $p = .001$], *çoklu perspektif* [$t(58) = -2,080$, $p = .042$] ve *şüphencilik* [$t(58) = -2,384$, $p = .020$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasına rağmen, *sorgulama* [$t(58) = -0,944$, $p = .349$] alt boyutunda ön test ve son test arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Etki büyüklüklerini belirlemek amacıyla anlamlı fark bulunan sonuçlar için eta kare değeri hesaplanmıştır. Komplekslik ($\eta^2 = .184$) alt boyutu ve ölçeğin toplamında ($\eta^2 = .220$) geniş etki büyüklüğü olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, şüphencilik ($\eta^2 = .088$) alt boyutu için orta ve çoklu perspektif ($\eta^2 = .068$) alt boyutu içinse küçük etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Table 6. Öğrencilerin SBM Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

SBM Alt Boyutları	Test	N	\bar{X}	S	t	p	η^2																																												
Komplekslik	Ön test	59	.929	.561	-3.648	.001*	.184																																												
	Son test	59	1.235	.580				Çoklu perspektif	Ön test	59	1.233	.580	-2.080	.042*	.068	Son test	59	1.381	.542	Sorgulama	Ön test	59	.986	.364	-.944	.349	**	Son test	59	1.046	.468	Şüphencilik	Ön test	59	.983	.521	-2.384	.020*	.088	Son test	59	1.178	.575	SBM	Ön test	59	1.026	.309	-4.083	.000*	.220
Çoklu perspektif	Ön test	59	1.233	.580	-2.080	.042*	.068																																												
	Son test	59	1.381	.542				Sorgulama	Ön test	59	.986	.364	-.944	.349	**	Son test	59	1.046	.468	Şüphencilik	Ön test	59	.983	.521	-2.384	.020*	.088	Son test	59	1.178	.575	SBM	Ön test	59	1.026	.309	-4.083	.000*	.220	Son test	59	1.191	.368								
Sorgulama	Ön test	59	.986	.364	-.944	.349	**																																												
	Son test	59	1.046	.468				Şüphencilik	Ön test	59	.983	.521	-2.384	.020*	.088	Son test	59	1.178	.575	SBM	Ön test	59	1.026	.309	-4.083	.000*	.220	Son test	59	1.191	.368																				
Şüphencilik	Ön test	59	.983	.521	-2.384	.020*	.088																																												
	Son test	59	1.178	.575				SBM	Ön test	59	1.026	.309	-4.083	.000*	.220	Son test	59	1.191	.368																																
SBM	Ön test	59	1.026	.309	-4.083	.000*	.220																																												
	Son test	59	1.191	.368																																															

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı

**Anlamlı olmayan sonuçlar için etki büyüklüğü hesaplanmamıştır.

Lisans öğrencilerinin aldıkları ders sonucunda SBKYT puanlarında bir değişim olup olmadığını tespit etmek için ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin SBKYT ölçeği ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(59) = -4,420$, $p = .000$]. SBKYT ölçeğinin alt boyutları için ayrı ayrı analiz sonuçlarına bakıldığında *ilgi* [$t(59) = -3,954$, $p = .000$], *hoşlanma* [$t(59) = -5,544$, $p = .000$] alt boyutlarında ön test ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken *kaygı* [$t(59) = -0,637$, $p = .000$] alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Etki büyüklüklerini belirlemek amacıyla anlamlı fark bulunan sonuçlar için eta kare değeri hesaplanmıştır. İlgi ($\eta^2 = .209$) ve hoşlanma ($\eta^2 = .343$) alt boyutları ve ölçeğin toplamında ($\eta^2 = .249$) geniş etki büyüklüğü olduğu tespit edilmiştir.

Table 5. Öğrencilerin SBKYT Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

SBKYT Alt Boyutları	Test	N	\bar{X}	S	t	p	η^2
İlgi	Ön test	60	3.789	.598	-3.954	.000*	.209
	Son test	60	4.084	.527			
Hoşlanma	Ön test	60	3.212	.701	-5.544	.000*	.343
	Son test	60	3.695	.645			
Kaygı	Ön test	60	3.689	.595	-.637	.527	**
	Son test	60	3.752	.637			
SBKYT	Ön test	60	3.635	.514	-4.420	.000*	.249
	Son test	60	3.926	.491			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı

**Anlamlı olmayan sonuçlar için etki büyüklüğü hesaplanmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada farklı FETEMM bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin sosyobilimsel muhakemeleri ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumları geliştirilmek istenmiştir. Bu amaçla bir dönemlik bir seçmeli ders tasarlanmış ve ders sonundaki gelişimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin aldıkları seçmeli ders sonucunda, hem SBKYT'lerinde ve SBM'lerinde gelişim olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları öğrencilerin SBM yeterliklerinde sorgulama alt boyutu dışında anlamlı bir gelişim olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin SBKYT'lerinde kaygı alt boyutu dışında anlamlı bir gelişim olduğu bulunmuştur. Bu gelişimin ders boyunca yürütülen etkinliklerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öncelikle, araştırmaya katılan öğrenciler daha önce böyle güncel konuların tartışılmasına dayalı dersler almadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, dersin başında öğrenciler SBK'lerin doğası ve bu konularla ilgili muhakeme yürütme konusunda yeterli bilgi ve yeterliliğe sahip değillerdir. SBK'lerin doğasını ve anlamını anlamaları onların bu konulara olan ilgisini, bu konuların öğrenilmesinin önemine dair inançlarını artırmıştır.

Ders içeriğinde teorik derslerin bitiminde öğrencilerin aktif katılım sağladığı sosyobilimsel argümantasyona dayalı etkinlikler yürütülmüştür. Her bölümden öğrencinin ilgisini çekebilecek konuların, argümantasyona dayalı, işbirlikçi ve çeşitli teknolojilerle zenginleştirilmiş etkinliklerle tartışılması sağlanmıştır. Tartışmalar sırasında öğrencilerin farklı görüşleri savunmaları istenerek, birbirlerini argüman geliştirme ve çürütmede zorlamaları beklenmiştir. Yazılı ve sözlü argümantasyon etkinliklerinde günlük yaşam tecrübelerini de katarak zengin bir tartışma yürütmüşlerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin iddia, kanıt, karşı argüman ve çürütücü geliştirdikleri bu sosyobilimsel argümantasyon süreci, tüm öğrencilerin SBK'lere ve bu konuların öğrenilip tartışılmasına olan ilgisini artırmış ve aynı zamanda bu konularda yürüttükleri muhakemelerini geliştirmiştir. Day ve Bryce (2013) işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin SBK'lere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermişlerdir. Araştırmacılar, başlangıçta iklim değişikliği ve küresel ısınma konularıyla ilgili tartışmalara isteksiz olan öğrencilerin işbirlikçi tartışma etkinliklerinden sonra bu konuların günlük yaşamdaki önemini ve bu tartışmalara katılmanın gerekliliğini fark ettiklerini ve SBK'lere yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır (Day ve Bryce, 2013). Aynı şekilde Morin ve diğerleri (2020) işbirlikli yazma etkinliklerinin lisans öğrencilerinin muhakemelerine katkıda bulunduğunu göstermişlerdir. Bu araştırmada da işbirlikli çalışarak yürütülen sosyobilimsel argümantasyon etkinliklerinin, öğrencilerin SBK'lere yönelik tutumlarına ve SBM'lerine olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir.

Argümantasyonun, sosyobilimsel konular hakkında düşünmeyi ve muhakeme yürütmeyi geliştirmek için önemli bir yol olduğu pek çok araştırmacı tarafından savunulmaktadır (Erduran, Simon ve Osborne, 2004; Zeidler ve diğerleri, 2005; Zeidler ve Nichols, 2009). Tekbıyık (2015) işbirlikli bir şekilde argümantatif metinler yazan lisans öğrencilerinin SBK'ler hakkında karar verme süreçlerindeki muhakeme becerilerinin ve bilim okuryazarlıklarının geliştiğini göstermiştir. Benzer şekilde, grup tartışmalarının öğrencilerin argüman oluşturma kalitesini artırdığı, kendi öğrenmeleri üzerindeki kontrollerini artırdığı ve SBK'ler hakkında bilimsel okuryazarlığı

geliştirdiği bulunmuştur (Day ve Bryce, 2013). Dolayısıyla, bu çalışmada lisans öğrencilerinin aktif bir şekilde argümantasyon etkinliklerine dâhil olmalarının, SBK'ler hakkındaki muhakeme becerilerini geliştirmiş olabileceği düşünülmektedir.

Tasarlanan derste teknoloji destekli SBK öğretim uygulamalarına yer verilmesinin de öğrencilerin SBK'lere yönelik tutum ve SBM'lerindeki gelişime katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmalar, teknoloji destekli SBK öğretiminin, öğrencilerin SBK'lere karşı ilgisini (Chang, Wu ve Hsu, 2013; Klosterman ve Sadler, 2008; Tsai, 2018) ve muhakeme becerilerini (Belland, Gu, Armbrust ve Cook, 2015; Eggert ve diğerleri, 2017; Tsai, 2018) artırdığını göstermiştir. Çevrimiçi sosyobilimsel argümantasyon aktivitelerinin öğrencilerin bilimsel yeterliklerine ve sürdürülebilirliğe yönelik tutumlarına etkisini araştıran Tsai (2018), öğrencilerin hem yeterliklerine hem de tutumlarına olumlu katkı sağladığını bulmuştur. Benzer şekilde, Eggert ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen araştırmada, bilgisayar tabanlı kavram haritası hazırlama etkinliklerinin öğrencilerin hem kavramsal anlamayı hem de SBM ve sosyobilimsel karar verme testlerindeki başarılarını artırdığı bulunmuştur. Klosterman ve Sadler (2008), WebQuest'in öğrencilerin ilgi düzeyini artırma ve karmaşık SBK'lerle ilgili kararlar almaya teşvik etmedeki önemlerini vurgulamışlardır. Walker ve Zeidler'in (2003) vurguladığı ve araştırmaların gösterdiği gibi, etkili internet tabanlı öğrenme ortamları geliştirmek, öğrencilerin sadece SBK'lerin bilimsel içeriğini öğrenmelerine değil, aynı zamanda bilim insanlarının sorunu çözme veya araştırma şekillerini deneyimlemelerine yardımcı olmak için de etkilidir. Bu da hem SBK'lere yönelik tutumun hem de SBM becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada da WebQuest, işbirlikçi çevrimiçi yazma araçları ve çeşitli Web 2.0 araçları kullanılarak SBK'nin öğretimi etkili hale getirilmiştir. Bu sayede, dersin sonunda öğrencilerin hem SBK'lere yönelik tutumlarında hem de SBM becerilerinde gelişim gözlenmiştir.

Araştırmalar tartışılan SBK'lerin doğasının SBK'lere ve sosyobilimsel argümantasyona katılmaya olan ilgi ve motivasyonu etkilediğini göstermektedir (Presley, Sickel, Muslu, Merle-Johnson, Witzig, Izci ve Sadler, 2013; Romine ve diğerleri, 2017; Topcu ve diğerleri, 2010; Zeidler ve diğerleri, 2005). Öğrencilerin kendi günlük hayatlarında

karşılaşma olasılığı yüksek, arkasında yatan bilimsel temelleri anlayabilecekleri karmaşıklıkta, ilgi ve empati uyandıracak ve anlamlı bir argümantasyon yürütebilmelerini sağlayabilecek düzeyde sınırlandırılmış SBK'lerin sunulması, daha verimli muhakeme yürütebilmelerine yardımcı olmaktadır (Irmak ve diğerleri, 2019). Bu araştırmada seçilen konu, öğrencilerin hayvanlarla ve insanlarla empati kurmasını sağlayan bir konu olduğundan ve pek çoğunun yakın çevresinin yaşadığı problemleri içerdiğinden öğrencilerin ilgisini artırmış ve sosyobilimsel argümantasyona etkili bir şekilde katılarak muhakeme yapabilmelerini sağlamıştır.

Bu çalışmada, lisans öğrencilerinin SBK'lere yönelik tutumunun genel olarak arttığı görülse de kaygı boyutunda anlamlı bir değişim tespit edilememiştir. Benzer şekilde Yerdelen ve diğerleri (2018) diğer iki alt boyutta anlamlı bir artış bulmalarına rağmen SBK'lere yönelik kaygı boyutunda anlamlı bir farklılık bulamamışlardır ve katılımcıların kaygılarının azalmamasını, seçilen SBK'lerin doğasının dini açıdan hassas konuları içermesinin olabileceğini savunmuşlardır. SBK'lerin öğrenilmesi ve öğretilmesiyle ilgili kaygı, dini inançlardan kaynaklanabileceği gibi, toplumsal kavram yanlışlarından veya yetersiz bilgidir de kaynaklanabilmektedir (Borgerding ve Dagistan, 2018). Bu çalışmada ise kaygı altboyutunda değişim bulunamamasının nedeninin alan bilgisi yetersizliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında katılımcıların SBK'leri tartışırken kullanabileceği alan bilgisinin geliştirilmesi hedeflenmemiştir. Katılımcılar farklı lisans programlarında öğrenim görmekte olup aralarında etkinliklerde tartışılan organ nakli konusunda yeterli bilgisi olmayan öğrenciler de bulunmaktadır. Her ne kadar etkinlik sırasında bu konuda araştırmalar yapsalar ve grup içinde fikir alışverişinde bulunsalar da yeterli bilgiye sahip olmadıklarından bu gibi konularda tartışma konusunda kaygıları giderilememiş olabilir. Ayrıca yapılan etkinlikler ve süreleri kaygılarını gidermek için yeterli olmayabilir. Bu yüzden, böyle tartışmalı konuların öğrencilerin kendi bölümlerinde kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili derslerinin içerisine de dâhil edilmesinin uzmanlık alanlarındaki toplumsal problemler hakkında karar alma konusunda kaygılarını azaltacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, SBM'nin sorgulama alt boyutunda da anlamlı bir gelişim tespit edilememiştir. Romine ve diğerleri (2017) geliştirdikleri sosyobilimsel muhakeme testinde sorgulama ve şüphecilik alt boyutlarının diğer ikisine göre nispeten daha zor sorular içerdiğini belirtmiş ve kendi çalışmalarında bu iki alt boyuta ait katılımcı puanlarını daha düşük bulmuşlardır. Benzer şekilde, Kinslow, Sadler ve Nguyen (2019) ve Irmak (2020) da sorgulama alt boyutuna ait puanların diğer alt boyutlardan daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada da sorgulama alt boyutunun anlamlı bir gelişme gösterememesinin sebebi testteki bu alt boyutu ölçen soruların zorluğundan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, SBM yeterliklerinde hiyerarşik bir yapı olduğu savunulmuştur (Romine ve diğerleri, 2017; Romine ve diğerleri, 2020). Yani, sorgulama ve şüphecilik alt boyutları daha üst düzey muhakeme becerileri olarak tanımlanmış ve bunların geliştirilebilmesinin komplekslik ve çoklu perspektif alt boyutlarındaki gelişimle mümkün olabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında diğer üç alt boyutta gelişme bulunmuş olmasına rağmen, üst düzey muhakeme olarak kabul edilen sorgulama alt boyutunda diğerlerinden nispeten daha zor sorular olduğundan ve bu yeterliklerinin geliştirilmesi için yeterli süre harcanmamış olabileceğinden anlamlı bir gelişim gözlenmemiş olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle, SBM yeterliklerinin ölçülmesi için kullanılan testte iki senaryo mevcuttur. Testi geliştiren araştırmacılar, senaryolar arasında bir fark bulmamasına rağmen daha fazla sayıda senaryo kullanılarak ya da birbirine çok benzeyen senaryolar üretilerek senaryonun SBM'lerin ölçülmesine etkisinin en aza indirilebileceğini önermişlerdir (Romine ve diğerleri, 2017). Ancak Romine ve diğerleri (2020), senaryo sayısını artırarak yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Senaryo sayısı artırılsa bile testte yüksek SBM yeterliklerine sahip olan kişilerin başka bağlamlarda bu yeterliklerini kullanıp kullanamayacaklarına dair yeterli delil elde edilemeyeceğini belirtmişlerdir. Bu yüzden, ileriki çalışmalarda öğrencilerin SBM'lerinin nicel testlerle ölçülmesinin yanında başka yöntemlerle de bunun doğrulanması önerilmektedir.

Bu araştırma tüm lisans öğrencilerine açık olan seçmeli bir ders kapsamında gerçekleştirildiğinden seçkisiz atama yapabilmek ya da dersi seçen öğrencilerin fakültelere göre oranlarını belirleyebilme imkânı olmamıştır. Dersi alan öğrencilerin fakültelere göre dağılımlarının farklı olduğu bir grupta farklı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının SBK'lere yönelik tutumlarını ya da bu konulardaki muhakemelerini etkileyebileceği bilinmesine rağmen (Villarin ve Fowler, 2019), bu çalışmada akademik başarının sonuçlara etkisi araştırılmamıştır. Bu yüzden, bu araştırmanın sonuçlarının genellenmesinde bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak, FETEMM bölümlerinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin sosyobilimsel muhakemelerinin ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışma, lisans programlarında verilen bu amaç için tasarlanmış seçmeli derslerle belli ölçüde geliştirilebildiğini göstermiştir. Ancak sosyobilimsel konuların ilgili bölümlerdeki derslere de entegrasyonunun sağlanmasının SBM'lerinin ve SBK'lere yönelik tutumlarının tam anlamıyla geliştirilebilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

This article has been accepted for publication in the journal of the International Journal of Research in Education, Volume 1, Issue 1, 2019. The article is available online at <http://www.ijer.in>

KAYNAKLAR

- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students' argumentation in group discussion on a socio-scientific issue. *Research in Science Education*, 38, 67-90.
- Atalay, N., & Çaycı, B. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyobilimsel Konular Hakkındaki Görüşlerinin ve Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 2(2), 35-45.
- Barber, M. (2001). *A comparison of NEAB and Salters A-level Chemistry: Students views and achievements*. York, UK: University of York.
- Belland, B. R., Gu, J., Armbrust, S., & Cook, B. (2015). Scaffolding argumentation about water quality: a mixed-method study in a rural middle school. *Educational Technology Research and Development*, 63(3), 325-353.
- Borgerding, L. A., & Dagistan, M. (2018). Preservice science teachers' concerns and approaches for teaching socioscientific and controversial issues. *Journal of Science Teacher Education*, 29(4), 283-306.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız, N. (2014). *Developing preservice science teachers' socioscientific reasoning through socioscientific issues-focused course*. (Yayınlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cebesoy, Ü. B., & Dönmez Şahin, M. (2013). Investigating Pre-Service Science Teachers' Attitudes towards Socioscientific Issues in terms of Gender and Class Level. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 100-117.
- Chang, H. Y., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2020). Students' context-specific epistemic justifications, prior knowledge, engagement, and socioscientific reasoning in a mobile augmented reality learning environment. *Journal of Science Education and Technology*, 29(3), 399-408.
- Chang, H.-Y., Wu, H.-K., & Hsu, Y.-S. (2013). Integrating a mobile augmented reality activity to contextualize student learning of a socioscientific issue. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 95-99.
- Cian, H. (2020). The influence of context: comparing high school students' socioscientific reasoning by socioscientific topic. *International Journal of Science Education*, 42(9), 1503-1521.
- Dani, D., Wan, G., & Henning, J. E. (2010). A Case for Media Literacy in the Context of Socioscientific Issues. *New Horizons in Education*, 58(3), 85-98.
- Day, S. P., & Bryce, T. G. (2013). The benefits of cooperative learning to socio-

- scientific discussion in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1533-1560.
- Dori, Y.J., Tal, R., & Tsaushu, M. (2003). Teaching biotechnology through case studies: Can we improve higher-order thinking skills of non-science majors? *Science Education*, 87, 767-793.
- Durmaz, H. ve Seçkin Karaca, H. (2019). Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara bakış açıları, bilimsel ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(1), 21-49.
- Eggert, S., Nitsch, A., Boone, W. J., Nückles, M., & Bögeholz, S. (2017). Supporting students' learning and socioscientific reasoning about climate change—the effect of computer-based concept mapping scaffolds. *Research in Science Education*, 47(1), 137-159.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. Baskı). Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Hall, T. E., Engebretson, J., O'Rourke, M., Piso, Z., Whyte, K., & Valles, S. (2017). The need for social ethics in interdisciplinary environmental science graduate programs: Results from a nation-wide survey in the United States. *Science and Engineering Ethics*, 23(2), 565-588.
- Hansson, L., Redfors, A., & Rosberg, M. (2011). Students' socio-scientific reasoning in an astrobiological context during work with a digital learning environment. *Journal of Science Education and Technology*, 20(4), 388-402.
- Hofstein, A., Eilks, I., & Bybee, R. (2011). Societal issues and their importance for contemporary science education—A pedagogical justification and the state-of-the-art in Israel, Germany, and the USA. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(6), 1459-1483.
- Irmak, M. (2020). Socioscientific reasoning competencies and nature of science conceptions of undergraduate students from different faculties. *Science Education International*, 31(1), 65-73.
- Irmak, M., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Yürük, N. (2019). Pre-service Science Teachers' Socioscientific Issues Teaching Practices: The Influence of the Characteristics of the Selected Issue Context. *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, Hamburg, Germany.
- Kinslow, A.T., Sadler, T.D., & Nguyen, H.T. (2019). Socio-scientific reasoning and environmental literacy in a field-based ecology class. *Environmental Education Research*, 25(3), 388-410.

- Klosterman, M. L., & Sadler, T. D. (2008). Information literacy for science education: Evaluating web-based materials for socioscientific issues. *Science Scope*, 31(7), 18–21.
- Kober, N. (2015). *Reaching Students: What Research Says About Effective Instruction in Undergraduate Science and Engineering*. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85(3), 291-310.
- Lederman N., Abd-El-Khalick F. (1998) Avoiding de-natured science: activities that promote understandings of the nature of science. In W.F. McComas (Eds.) *The nature of science in science education rationales and strategies* (83-126). Dordrecht: Springer.
- Manske, J. (2013). Teaching controversial science: Where values and science converge. *International Journal of Science in Society*, 4(1), 135-142.
- Morin, O., Simonneaux, L., Simonneaux, J., & Tytler, R. (2013). Digital technology to support students' socioscientific reasoning about environmental issues. *Journal of Biological Education*, 47(3), 157-165.
- National Research Council (NRC). (2011). *Promising practices in undergraduate science, technology, engineering, and mathematics education: Summary of two workshops*. National Academies Press.
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Owens, D. C., Petitt, D. N., Lally, D., & Forbes, C. T. (2020). Cultivating Water Literacy in STEM Education: Undergraduates' Socio-Scientific Reasoning about Socio-Hydrologic Issues. *Water*, 12(10), 2857.
- Öztürk, N., Eş, H., & Turgut, H. (2017). How gifted students reach decisions in socio-scientific issues? Warrants, information sources and role of media. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1111-1124.
- Öztürk, N. & Irmak, M. (2020). Sosyo-bilimsel konuların doğası ve fen eğitimindeki. M. Genç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* içinde (pp. 15-44) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pallant, J. (2010). *A step by step guide to data analysis using SPSS*. Berkshire UK: McGraw-Hill Education.
- Presley, M. L., Sickel, A. J., Muslu, N., Merle-Johnson, D., Witzig, S. B., Izci, K., & Sadler, T. D. (2013). A framework for socio-scientific issues based education. *Science Educator*, 22, 26-32.

- Romine, W. L., Sadler, T. D., & Kinslow, A. T. (2017). Assessment of scientific literacy: Development and validation of the Quantitative Assessment of Socio-Scientific Reasoning (QuASSR). *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 274-295.
- Sadler, T. D. (2004). Moral and ethical dimensions of socioscientific decision-making as integral components of scientific literacy. *The Science Educator*, 13, 39-48.
- Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42.
- Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry?. *Research in Science Education*, 37(4), 371-391.
- Sadler, T. D., Foulk, J. A., & Friedrichsen, P. J. (2017). Evolution of a model for socio-scientific issue teaching and learning. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(2), 75-87.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 112-138.
- Sakschewski, M., Eggert, S., Schneider, S., & Böggeholz, S. (2014). Students' Socioscientific Reasoning and Decision-making on Energy-related Issues—Development of a measurement instrument. *International Journal of Science Education*, 36(14), 2291-2313.
- Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2009). Students' socio-scientific reasoning on controversies from the viewpoint of education for sustainable development. *Cultural studies of science Education*, 4(3), 657-687.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the behavioral sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tekbiyik, A. (2015). The use of jigsaw collaborative learning method in teaching socio-scientific issues: The case of nuclear energy. *Journal of Baltic Science Education*, 14(2), 237.
- Topcu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education*, 23(1), 51-67.
- Topçu, M. S. (2017). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Topcu, M. S., Sadler, T. D., & Yilmaz-Tuzun, O. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475-2495.
- Topcu, M.S., Yilmaz-Tuzun, O., & Sadler, T.D. (2009, March). *Preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Garden Grove, CA.

- Tsai, C. Y. (2018). The effect of online argumentation of socio-scientific issues on students' scientific competencies and sustainability attitudes. *Computers & Education, 116*, 14-27.
- Tüzüngüç, B. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyobilimsel Muhakeme Yeteneklerinin Araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Villarín, L. J. R., & Fowler, S. R. (2019). Socioscientific Issues to Promote Content Knowledge & Socioscientific Reasoning in Puerto Rican High School Students. *The American Biology Teacher, 81*(5), 328-332.
- Walker, K. A., & Zeidler, D. L. (2003, March). *Students' Understanding of the Nature of Science and Their Reasoning on Socioscientific Issues: A Web-based Learning Inquiry*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA, USA.
- Yerdelen, S., Cansız, M., Cansız, N., & Akcay, H. (2018). Promoting preservice teachers' attitudes toward socioscientific issues. *Journal of Education in Science Environment and Health, 4*(1), 1-11.
- Zeidler, D. L. (2016). STEM education: A deficit framework for the twenty first century? A sociocultural socioscientific response. *Cultural Studies of Science Education, 11*(1), 11-26.
- Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education, 21*(2), 49.
- Zeidler, D.L., Sadler, T.D., Applebaum, S., & Callahan, B.E. (2009). Advancing reflective judgment through socio-scientific issues. *Journal of Research in Science Teaching, 46*, 74-101.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science education, 89*(3), 357-377.

ORCID

Meltem Irmak  <http://orcid.org/0000-0003-3233-3267>

SUMMARY

Purpose

To make informed decisions about the issues like new viruses and global climate change, knowledgeable and competent scientists, engineers, and a scientifically literate citizens are needed (Kober, 2015). Students who will graduate from undergraduate programs related to science, technology, engineering and mathematics (STEM) would also take active roles in society about these controversial issues. Therefore, it is important to develop their socioscientific reasoning (SSR) skills through creating environments that require discussion of ethical and moral issues such as socioscientific issues (SSI) (Hall et al., 2017). Achieving this purpose is only possible if participants have sufficient level of interest towards SSI. Therefore, in this study, through a specifically designed elective course to teach SSI, it is aimed to develop undergraduate students' socioscientific reasoning competencies and attitudes toward socioscientific issues.

Method

This pre-test post-test weak experimental study was conducted in an elective course, specifically designed for SSI teaching, with participation of 73 undergraduate students from dentistry, science, engineering, health sciences, and technology faculties. At the first and last week of implementation, The Socioscientific Reasoning Test (Romine, Sadler, & Kinslow, 2017) and the Attitude Scale towards Socioscientific Issues questionnaire (Topcu, 2010) were applied to the participants. Paired sample t-tests were conducted to detect the development of participants' SSR competencies and ATSSI as a result of implementation.

Findings

A statistically significant increase was detected in ATSSI total scores and the scores regarding interest and usefulness of SSI, and liking of SSI sub-dimensions with large effect size. There was not a statistically significant mean difference in anxiety toward SSI sub-dimension. Moreover, a statistically significant mean difference was found for SSR test total scores and complexity sub-dimension with large effect size; for scepticism sub-dimension with medium effect size; and for multiple-perspective sub-dimension with small effect size. There was not a statistically significant mean difference in inquiry sub-dimension.

Discussion and Conclusion

At the end of the implementation, a development was detected in undergraduate students' SSR competencies and ATSSI. Including socioscientific argumentation and technology-enhanced collaborative activities in the design of the course and focusing on socioscientific issues that are relevant and interesting for the participants might have helped this development. Similar studies in the literature indicated that SSR and ATSSI of students can be developed through specifically designed course (Yerdelen et al., 2018). However, this study was limited in developing participants' SSR competencies in terms of inquiry dimension and ATSSI in terms of anxiety dimension. The inclusion of such controversial topics in the courses offered in their own

departments may reduce their anxiety about decision-making about social problems related to their own expertise, because they can easily transfer their subject matter knowledge into their reasoning practices. For better results in developing SSR and ATSSI, designing courses in different faculties by relating to students' own field of study is advised.

Ek 1: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.06.2020-E.66093



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-604.01.02-
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Arş. Gör. Dr. Meltem IRMAK
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Araştırma Görevlisi

Araştırmacı grubu Meltem IRMAK'tan oluşan "Lisans Öğrencilerinin Sosyobilimsel Muhakeme Becerilerinin, Bilimin Doğası Algularının ve Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumlarının Geliştirilmesi" başlıklı araştırma öneriniz Kurulumuzun 06.06.2020 tarih ve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanızın, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-347

Ek: 1 Liste

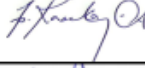

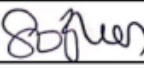








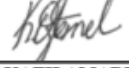


Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Barak Çitak
Birim Evrak Sorumlusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ**

TOPLANTI TARİHİ : 06.06.2020		TOPLANTI SAYISI : 06
ADI - SOYADI	İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan		
Prof.Dr.C.Haluk BODUR		
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN		
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER		
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL		
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ		
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU		
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ		
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA		
Doç.Dr.Nihan KAFA		
Doç.Dr.İlyas OKUR		
Doç.Dr.Kemal ÖZTEMEL		
Doç.Dr.Neddet KARASU	KATILAMADI	

GEFAD / GUJGEF41(3): 1839-1868(2021)

Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği Algısı ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Öğrenci Mutluluğunun Etkisi*

The Effect Of Student Happiness on the Relationship Between Secondary School Students Perception of Teacher Effectiveness and School Engagement

Veysel BORA¹, Vicdan ALTINOK²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
veyselbora1706@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi. valtink@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 10.11.2020

Yayına Kabul Tarihi: 19.06.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda eğitim ve öğretime devam eden öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun aracı etkisini saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi farklı illerde yaşayan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 600 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğretmen etkililiği algı düzeylerini belirlemek için "Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği", okula bağlılık düzeylerini belirlemek için "Okula Bağlılık Ölçeği" ve mutluluk düzeylerini belirlemek için "Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerimizin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algılarının iyi düzeyde olduğu, bu değişkenler arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu ve öğrencilerin yaşadıkları illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre okula bağlılık, öğretmen etkililiği ve mutluluk algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen etkililik algısının okula bağlılık üzerindeki doğrudan etkisinin ve öğrenci mutluluğu üzerinden dolaylı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul bağlılık, Öğretmen etkililiği, Mutluluk.

* **Alıntılama:** Çiçek Şentürk, Ö. ve Selvi, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1831-1868.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the mediating effect of student happiness on the correlation between the perception of teacher effectiveness and school engagement of students, keeping on education and training in secondary schools and to examine them according to some variables. The study is in a descriptive relational screening model. The population of the study consists of students living in provinces with different socio-economic development levels. The pupils of provinces with different socio-economic development levels form the population of the study. 600 pupils form the sample of the study. In the study, the "Teacher Effectiveness Rating Scale" was used to determine the teacher effectiveness perception levels of the students, the "School Engagement Scale" to determine the level of school engagement, and the "Oxford Happiness Scale-Short Form" to determine their happiness levels. According to the findings obtained in the study: it was determined that the levels of students' perceptions of school engagement, happiness and teacher effectiveness were fine, the inclination of correlation between these variables were positive and the levels of school engagement, teacher effectiveness and happiness perception varied significantly according to the socio-economic development level of the provinces where students lived. In the study, it was determined that the perception of teacher effectiveness has a direct effect on school engagement and an indirect effect on pupils' happiness.

Keywords: School engagement, Teacher effectiveness, Happiness

GİRİŞ

Eğitim sisteminin başarısı ancak nitelikli ve etkili öğretmenlerle mümkündür. Bu çerçevede bazı çalışmalarda öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün öğretmen ve öğretmen etkililiği olduğu belirtilmektedir. Bu yüzden etkili öğretmenlerin niteliklerinin kavramsal olarak tanımlanması ve öğretmen etkililiğini etkileyen olumlu ya da olumsuz değişkenlerin belirlenmesi önemlidir (Buchanan, 2012). Öğretmen etkililiğini değerlendirme sürecinde kullanılan değişkenlere bağlı olarak kavrama ilişkin çeşitli tanımlar mevcuttur. Söz konusu değişkenlerden en önemlisi öğrenci başarısı olarak ele alınmaktadır. Bu çerçevede öğretmen etkililiği, öğrenci başarısı için çaba harcama, öğrenci başarısını artırmaya dönük sınıf düzeyinde eğitimi şekillendiren öğretmen nitelikleri (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013; Little, Goe & Bell, 2009) olarak değerlendirilmektedir. Diğer yandan öğretmen etkililiği, Bandura (1977)'nin öz yeterlik kavramı bağlamında etkili öğretme ve öğrenme ortamlarını organize

edebilmeye yönelik öğretmen yeterlilikleri (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002; Muijs and Harris, 2006) olarak da tanımlanmaktadır. Söz konusu tanımlardan yola çıkarak öğretmen etkililiği, etkili öğretme ve öğrenme ortamlarını organize edebilmeye yönelik yeteneklere sahip öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmaya dönük yaptıkları etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir.

Etkili bir öğretimin temel unsurlarının neler olduğu konusunda alanyazında önemli bir arayış söz konusudur. Bu çerçevede öğretmen etkililiği ya da etkili öğretmenlik kavramı sosyal bilimcilerin önemli derece dikkatini çekmiş ve son yıllarda konu üzerine önemli çalışmalar yapılmıştır (Stronge, Ward & Grant, 2011; Stronge, 2013). Ancak yapılan çalışmalara rağmen öğretmen etkililiğinin henüz tam olarak ne olduğu, ne tür boyutlardan oluştuğu ve nasıl ölçüleceği konusunda alanyazında ciddi tartışmalar sürmektedir (Cavaluzzo, 2004; Gallagher, 2004; Harris & Sass, 2007; Kyriakides, 2005; Milanowski, 2004). Bu tür çalışmalarda öğrenci başarısı odaklı ölçümlerin yanı sıra öğrenci değerlendirmeleri, müdür değerlendirmeleri, öğretmen öz değerlendirme raporları ve portfolyo gibi çeşitli yöntemlerle öğretmen etkililiği ölçülmeye çalışılmaktadır. Bunun yanı sıra alanyazında üretilen çalışmalara dayalı olarak öğretmen etkililiğini ölçmeye yönelik çeşitli modeller geliştirme çabaları da sürmektedir (Darling-Hammond, 2010; Goe, Bell & Little, 2008; Harris, Ingle, Thompson & Rutledge, 2007; Philips, Balan & Manko, 2014; Stronge, 2002; 2007). Öğretmen etkililiğini ölçmeye yönelik yapılan bu çalışmaların genel amacı; öğretmenlik mesleğine hazırlık, istihdam süreçleri, hizmet içi profesyonel gelişim ve öğretmen değerlendirmesine ilişkin karar verme süreçlerinde politika yapıcılara yol göstermektir.

Eğitimin en kritik bileşenlerinden biri öğrencinin akademik başarısı olsa da okulların tek amacı bununla sınırlandırılmamalıdır. Öğrencilerin akademik başarısının yüksek olmasına rağmen okullarından çok memnun olmadıkları ve mutsuz oldukları görülmektedir. Eğitimciler son dönemlerde yaptıkları çalışmalar da öğrencilerin mutlu olmalarına odaklanmış ve okullar için yapılan politikaların akademik sonuçların ötesine geçmesi gerektiğini ve sosyal ve duygusal hedeflerin bu politikalarda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir (Baker & Maupin, 2009; Huebner & McCollough, 2000;

Huebner, 2004; Pajares, 2001; Philips, 1993). Nodding (2003) yaptığı çalışmada, öğrencilerin mutluluğunun eğitimin asıl hedefi olması gerektiğini ve iyi bir eğitimin özellikle kişilerin ve toplumların mutlu olmasında önemli olduğunu belirtmiştir. Pajares (2001) çalışmasında, eğitimin amacının akademik yeterliliğin gelişimini aşması gerektiğini ve okulların umutlarını ve özlemlerini takip edebilecek bireyleri tam anlamıyla yetiştiren bir sorumluluk üstlendiklerini iddia etmektedir. Eğitimde politika yapıcılarının öğrencilerin okullarında ve sosyal hayatlarında mutlu olmalarını sağlayacak değişiklikleri yapabilmeleri için tekrar düşünmeleri gerekir (Barth, 2001).

Öğrencilerin akademik başarısı, kendilerini duygusal olarak iyi hissetmeleriyle doğrudan ilişkili bir durumdur (Gable & Haidt, 2005). Okullarda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin duygusal yönünü görmezden gelerek sadece akademik başarıya karşı duyarlı olmaları ve öğrencilere baskı yapmaları öğrencilerin mutsuzluk yaşamalarına neden olmaktadır. Buna bağlı olarak okullarda asıl amacın öğrencinin hem akademik başarısı hem de kişisel ve sosyal gelişimi olmalıdır (Fullan, 2003). Seligman (2002) mutluluğu, anlam, katılım ve eğlencenin bir kombinasyonu olarak tanımlar ve bir insanın yaşamı ve faaliyetlerini anlamlı, eğlenceli ve ilgi çekici bulduğu zaman gerçek mutluluğu yaşadığını iddia eder. Sergiovanni (2007), mükemmel okulu tanımlarken öğrenme, eleştirel düşünme, merak, yaratıcılık, kişilerarası iletişim ve sevgiye vurgu yapmış, duyguların önemini belirtmiştir.

Okula bağlılık, öğrencinin okulun bir parçası olarak kendisini görmesi, eğitim sürecinin içerisinde aktif olma isteği, okuldaki çalışanlar ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içerisinde olmak, okulda öğrencileri ilgilendiren kararlara katılmak ve katılmaya istekli olmak, eğitim öğretim sürecinde devamsızlık yapmamak, sosyal aktivitelere katılmak, okulda daha fazla zaman geçirmek, kendine öğretim sürecine yönelik hedefler oluşturmak ve kendi düşüncelerini sınıf ortamında da söyleyebilmektir (Mengi, 2011). Finn ve Voelkl (1993), okula bağlılığı, öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi ve okulun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlamıştır. Erdoğan (2013) okula bağlılığı, öğrencilerin okula karşı aitlik hissetmeleri, okulun amaç, kural ve değerlerini benimsemeleri olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara bağlı olarak bir öğrencinin okul ve eğitim hakkında

olumlu duygular hissetmesi, okul arkadaşları ve personeliyle iyi ilişkiler içerisinde olması okul bağlılığı olarak tanımlanabilir. Okula bağlılık; düşük başarı, öğrencinin okula yabancılaşması, okuldan kopma ve okul terkinde anahtar bir konuma sahip olduğu için eğitimciler ve araştırmacılar tarafından ele alınmaktadır (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004; Önen, 2014). Erdoğan ve Yüksel (2018) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin okul bağlılıklarının yüksek düzeyde olmasının öğrencilerin okula dönük duygu ve davranışlarının olumlu olması, öğrencilerin okullarda yapılan etkinliklere katılması ve öğrencilerin akademik başarılarının artması gibi yararları olduğunu belirtmişlerdir.

Okula bağlılık, öğrencinin okulla değişik yönlerden bütünleşme derecesini ortaya koyar. Bu açıdan bakınca okula bağlılığın üç önemli ögesinin olduğu söylenebilir. Birincisi öğrencinin okul amaçlarını benimsemesi ve kabul etmesi, ikincisi öğrencinin eğitim için beklenenden daha fazla çaba gösterme isteği, üçüncüsü ise öğrencinin okulun bir üyesi olarak eğitime devam etmedeki kesin arzusudur. Kısaca öğrencinin okulu kendisini iyi hissettiği ve olmak istediği bir yer olarak görmesidir. Bu duygunun oluşabilmesi de öğrencinin okulda kendini mutlu hissetmesine bağlıdır. Bu mutluluğu oluşturacak olan en önemli bileşen de öğretmendir. Toplumda mutlu ve başarılı bir gelecek oluşturabilmek için yeni nesli yetiştirecek olan öğretmenlerin etkinlik düzeylerinin önemli olduğu düşüncesinden hareketle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki de öğrenci mutluluğunun aracı etkisinin önemi saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda eğitim ve öğretime devam eden öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun aracı etkisini saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeyleri nedir?

3. Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiğine ilişkin algıları nedir?
4. Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algıları, okula bağlılıkları ve mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin; öğretmen etkililiği algısı, mutluluk düzeyleri ve okula bağlılık düzeyleri arasında öğrencilerin yaşadıkları ilin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililik algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasında mutluluk düzeylerinin aracı bir etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun aracı etkisini belirlemek amacı ile yapılacaktır. Bu nedenle çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmada, biri bağımsız (öğrencilerin mutluluk düzeyleri), ikisi bağımlı (öğretmenlerin etkililik düzeyleri ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri) olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında nedenselliği ortaya çıkarmak ve kuramsal ilişkileri test etmek için yol (path) analizi kullanılmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada çok aşamalı örnekleme (multi-stage sampling) yöntemi kullanılarak evrene ilişkin örneklem belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken birinci aşamada tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma da, araştırma evrenini oluşturan farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan illerin toplam sayısı ve genel toplam içerisindeki oranlar hesaplanmıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki il sayısının, toplam il sayısı oranına bakılarak farklı sosyo-ekonomik düzeyde kaç ilin örnekleme alınacağı hesaplanmış ve hesaplama sonucunda on il belirlenmiştir. On ilin

örnekleme dâhil edileceği belirlendikten sonra basit seçkisiz örnekleme yoluyla bu illerin hangi iller olacağına karar verilmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan illerden Antalya, orta düzeyde olan illerden Burdur, Isparta, Afyonkarahisar, Düzce, Konya, Hatay, Gaziantep ve düşük düzeyde olan illerden Van ve Siirt illerinde ortaokulda eğitim öğretime devam eden 600 öğrenci araştırmamızın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği (ÖEDÖ), Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu (OMÖ-K) ve Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yol analizinden önce, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak modele alınan ölçme araçları ayrı ayrı test edilmiştir.

Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği (ÖEDÖ)

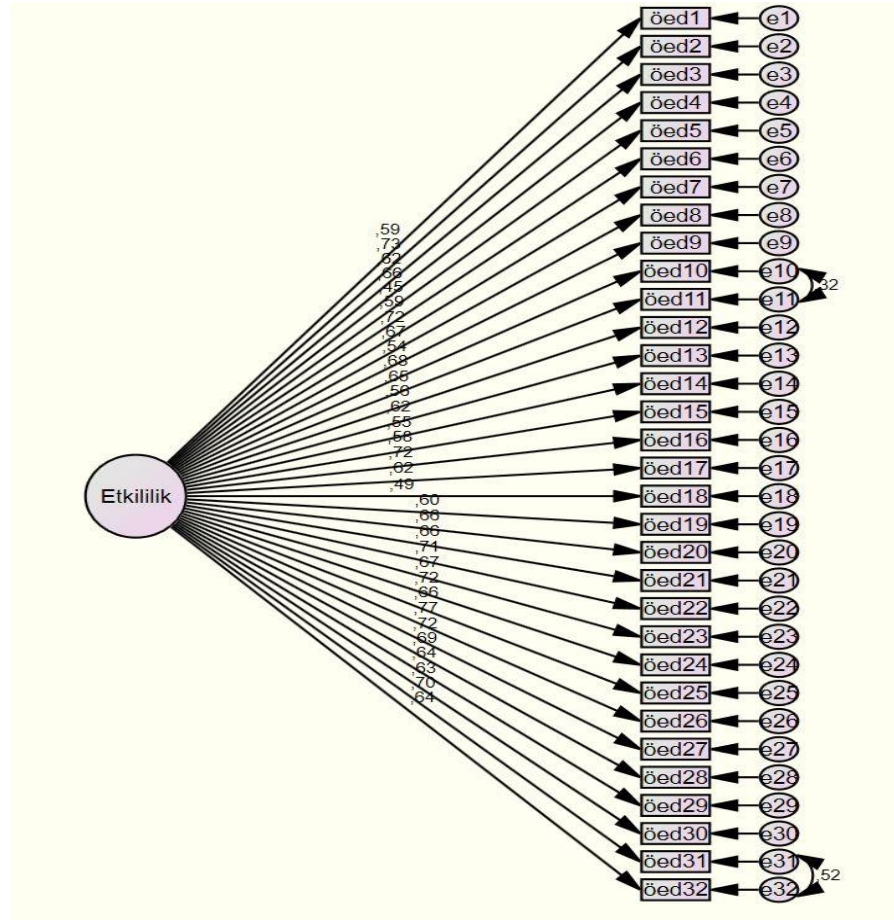
Öğretmenlerin etkililiğini değerlendirmek amacıyla Raza (2010) tarafından geliştirilen ve İhtiyaroğlu (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan tek boyutlu ve 32 maddeden oluşan Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğe ilişkin KMO değerinin .94, Barlett's (X^2) katsayısının 3878.31 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin faktör yük değerlerinin .47 ile .74 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .96 olduğu ve toplam varyansın %43.48'ni açıkladığı görülmektedir.

Tablo 1. ÖEDÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
1005.360	462	2.18	0.075	0.76	0.85	0.74	0.09	0.76

DFA'ya ilişkin Tablo 1 incelendiğinde ki-kare (χ^2) değerinin 1005.360 ve serbestlik derecesinin (sd) 462 olarak bulunduğu görünmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değer 2.18 olduğu görülmektedir. Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir (χ^2 /sd = 2.18). Bununla birlikte RMSEA (0.075), GFI

(0.85) ve RMR (0.09) değerleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. CFI, AGFI ve NFI değerleri modelin zayıf uyum gösterdiğine işaret etmekle birlikte literatürde Ki-kare/serbestlik derecesi ve RMSEA uyum indeksleri modelin uyumunda önemli görülmekte ve uyum indekslerinin değerlendirilmesinin bütüncül bir şekilde olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2010). Tek faktörlü yapının tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.



Şekil 1. “Öğretmen Etkililik Algısı Ölçeğinin” Yol Diyagramı

Şekil 1’de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki korelasyon katsayıları ve yordama miktarları görülmektedir. Tek faktörlü modelde maddelerin regresyon

katsayılarının .49 ile .73 arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilere bakılarak maddeler arasındaki regresyon katsayılarının iyi düzeyde olduğu ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

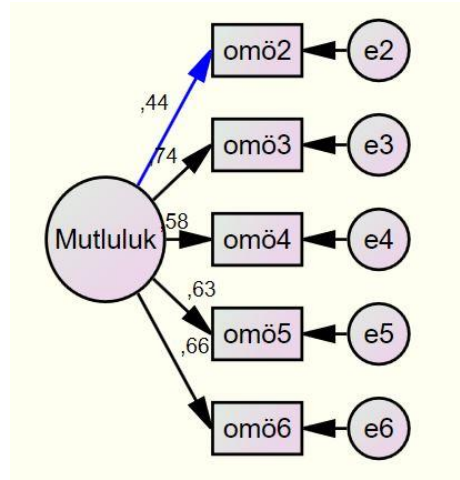
Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu (OMÖ)

Öğrencilerin mutluluk düzeylerini belirlemek için Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu-OMÖ-K kullanılmıştır. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (Hills ve Argyle, 2002) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Doğan ve Çötök (2011), ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmışlardır. Oxford Mutluluk Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğe ilişkin KMO değerinin .94, Barlett's (X^2) katsayısının 3878.31 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 2. Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu DFA Sonuçları

χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
8.616	5	1.72	0.059	0.98	0.98	0.95	0.06	0.96

ÖMÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin tablo 2 incelendiğinde ki-kare (χ^2) değerinin 8.616 ve serbestlik derecesinin (sd) 5 olarak bulunduğu görülmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değer 1.72 olduğu görülmektedir. Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir (χ^2 /sd = 1.72). Bununla birlikte tüm uyum indeksleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda tek faktörlü yapının iyi bir model olduğu söylenebilir.



Şekil 2. “Öğrenci Mutluluk Ölçeğinin” Yol Diyagramı

Şekil 2’de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki yordama miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Bu veriler ışığında maddeler arasındaki regresyon katsayılarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bütüncül şekilde değerlendirildiğinde modelin iyi bir model olduğu söylenebilir.

Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ)

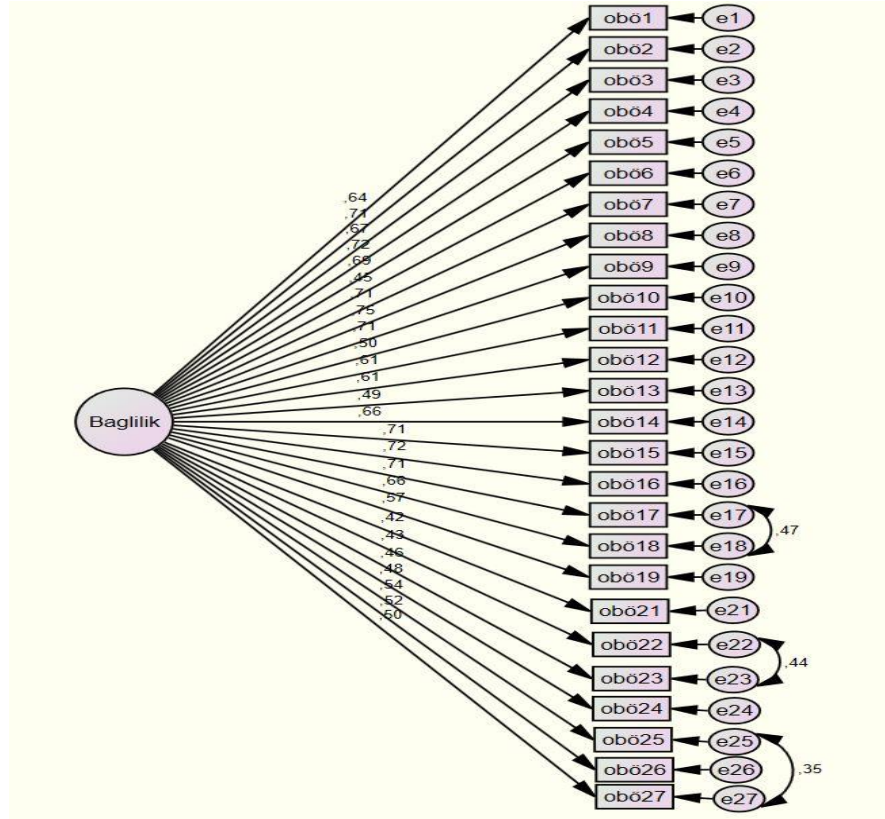
Ölçek, Arastaman (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 27 maddeden oluşan duyuşsal boyutu araştırmada kullanılmıştır. Okula Bağlılık Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğe ilişkin KMO değerinin .91, Barlett’s (X^2) katsayısının 2845.05 ($p < .001$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. ÖBÖ’ye İlişkin DFA Sonuçları

χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
672.707	296	2.27	0.078	0.85	0.78	0.74	0.12	0.76

ÖBÖ’nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin tablo incelendiğinde ki-kare (χ^2) değerinin 672.707 ve serbestlik derecesinin (sd) 296 olarak bulunduğu görülmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değer 2.27 olduğu görülmektedir. Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir (χ^2 /sd = 2.27). Bununla

birlikte RMSEA (0.078), CFI (0.85) ve RMR (0.11) değerleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. GFI, AGFI ve NFI değerleri modelin zayıf uyum gösterdiğine işaret etmekle birlikte tüm ölçütler birlikte değerlendirildiğinde tek faktörlü yapının kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 3. “Okula Bağlılık Ölçeğinin” Yol Diyagramı

Şekil 3'te her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki yordama miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Faktör yük dağılımı uygunluk göstermeyen 20. Madde atıldıktan sonra tek faktörlü modelde maddelerin regresyon katsayılarının .42 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler ışığında maddeler arasındaki regresyon

katsayılarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bütüncül şekilde değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınarak ölçekler uygulanmıştır. Araştırma kapsamında 600 öğrenciye ulaşılarak analizler yapılmıştır. Araştırmada SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences) ve Amos 18.0 programları nicel verilerin çözümlenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın uygulamaları gerçekleştirilirken araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun davranılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırma sonuçlarının sadece yürütülen araştırmanın amacı kapsamında kullanılacağı örnekleme oluşturan öğrencilere ifade edilmiştir. Birinci yazarın doktora tez çalışmasının bir kısmı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar için Milli Eğitim Bakanlığında gerekli resmi izinler alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde; alt problemler çözümlenerek elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık, Mutluluk ve Öğretmen Etkililiğine İlişkin Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrenci algılarına göre, okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği düzeyi incelenmiştir. Tablo 4'te, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiğine ilişkin algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık, Mutluluk ve Öğretmen Etkililiğine İlişkin Algı Düzeyleri

Değişkenler	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S
Okula bağlılık	1.08	5.00	3.73	.78
Mutluluk	1.00	5.00	3.39	.91
Öğretmen etkililiği	1.47	5.00	3.74	.77

Öğrencilerimizin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği düzeylerine ilişkin tablo incelendiğinde, öğrencilerin okula bağlılık ($\bar{X}=3.73$), mutluluk ($\bar{X}=3.39$) ve öğretmen etkililiği algısı ($\bar{X}=3.74$) düzeylerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri tabloda incelendiğinde en homojen dağılımın öğretmen etkililiğinde ($S = .77$), en heterojen dağılımın ise mutluluk düzeyinde ($S = .91$) olduğu görülmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler

Araştırmamızın dördüncü alt probleminde ortaokul öğrencilerinin mutluluk algı düzeyleri, öğretmen etkililik algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusuna cevap aranmıştır. Bu ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için Perason korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasında ki ilişkiye ait sonuç Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3
1. Etkililik	1.00	.39**	.73**
2. Mutluluk		1.00	.53**
3. Bağlılık			1.00

** $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde, öğrenci mutluluk algısı, öğretmen etkililik algısı ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiler görülmektedir. Burada yer alan değişkenlerin birbiriyle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili oldukları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin

öğretmen etkililik algısı ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında ($r = .39, p < .01$) ve öğrenci mutluluk algısı ile öğrencilerin okula bağlılığı arasında ($r = .53, p < .01$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Öğrencilerin Yaşadıkları İlin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Betimsel Verileri

Ortaokul öğrencilerinin; öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının öğrencilerin yaşadıkları ilin sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Öğrencilerin Yaşadıkları İlin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Betimsel Veriler

Değişkenler	1. Düşük ($n = 200$)		2. Orta ($n = 200$)		3. Yüksek ($n = 200$)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Bağlılık	3.79	.76	3.86	.71	3.53	.81
Mutluluk	3.57	.91	3.39	.87	3.22	.91
Etkililik	3.80	.68	3.85	.76	3.57	.84

Öğrencilerin öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının yaşadıkları ilin sosyo ekonomik düzeyine ilişkin betimsel verilerin yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde, okula bağlılığı en yüksek grubun orta sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X} = 3.86$) düzeye sahip illerde yaşayan grup, en düşük grubun ise düşük sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X} = 3.94$) düzeye sahip illerde yaşayan öğrenci grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde mutluluk algısı düzeyi en yüksek grubun düşük sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X} = 3.57$) düzeye sahip grup, mutluluk algısı düzeyinin en düşük grubun ise yüksek sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X} = 3.22$) düzeye sahip öğrenci grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde etkili öğretmenlik algısı düzeyi en yüksek grubun orta sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X} = 3.88$) düzeye sahip grup, etkili öğretmenlik algısı düzeyinin

en düşük grubun ise düşük sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X}=3.80$) düzeye sahip öğrenci grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Yaşadıkları İlin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Bağlılık	Gruplar arası	11.94	2	5.97	10.22	.00	Dunnett's C 1-2, 2-3, 1-3
	Gruplar içi	348.67	597	.58			
	Toplam	360.61	599				
Mutluluk	Gruplar arası	12.11	2	6.05	7.55	.00	Dunnett's C 1-2, 2-3
	Gruplar içi	478.85	597	.80			
	Toplam	490.96	599				
Etkililik	Gruplar arası	9.20	2	4.60	7.89	.00	Tukey 1-3, 2-3
	Gruplar içi	348.06	597	.58			
	Toplam	357.26	599				

Öğrencilerin öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının yaşadıkları ilin sosyo ekonomik düzeyine göre ANOVA sonuçlarına ilişkin tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin okula bağlılıklarının [$F(2, 597) = .58, p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin okul bağlılığı arasında ki anlamlı farklılıkların hangi sosyo ekonomik gelişmişlik düzey gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre düşük sosyo-ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrencilerle orta ve yüksek sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Sosyo ekonomik düzeyi düşük ve yüksek gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler arasındaki farkın düşük; sosyo ekonomik düzeyi düşük ve orta gelişime sahip illerde yaşayan öğrencilerde ki farkın ise orta sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi orta ve yüksek olan iller de yaşayan öğrenciler arasında da farklılık olduğu ve bu farkın orta sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Tablo 14'e baktığımızda öğrenci mutluluğunun [$F(2, 597) = .80, p < .05$] öğrencilerin yaşadıkları illerin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyine göre anlamlı farklılık

gösterdiğini görmekteyiz. Öğrencilerin mutluluğu arasında ki anlamlı farklılıkların hangi sosyo ekonomik gelişmişlik düzeye sahip öğrenci gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük ve orta illerde yaşayan öğrenciler arasında düşük sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi orta ve yüksek illerde yaşayan öğrenciler arasında da fark olduğu ve bu farkın orta sosyo ekonomik gelişim düzeyine sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 7'ye baktığımızda öğrencilerin öğretmen etkililiği algıları [$F(2, 597) = .58, p < .05$] yaşadıkları illerin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini görmekteyiz. Öğrencilerin öğretmen etkililiği algıları arasında ki anlamlı farklılıkların hangi sosyo ekonomik gelişmişlik düzey gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük ve yüksek olan illerdeki farkın düşük sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Yine çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre orta ve yüksek sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler arasında da fark olduğu ve bu anlamlı farkın orta sosyo ekonomik gelişim düzeyine sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

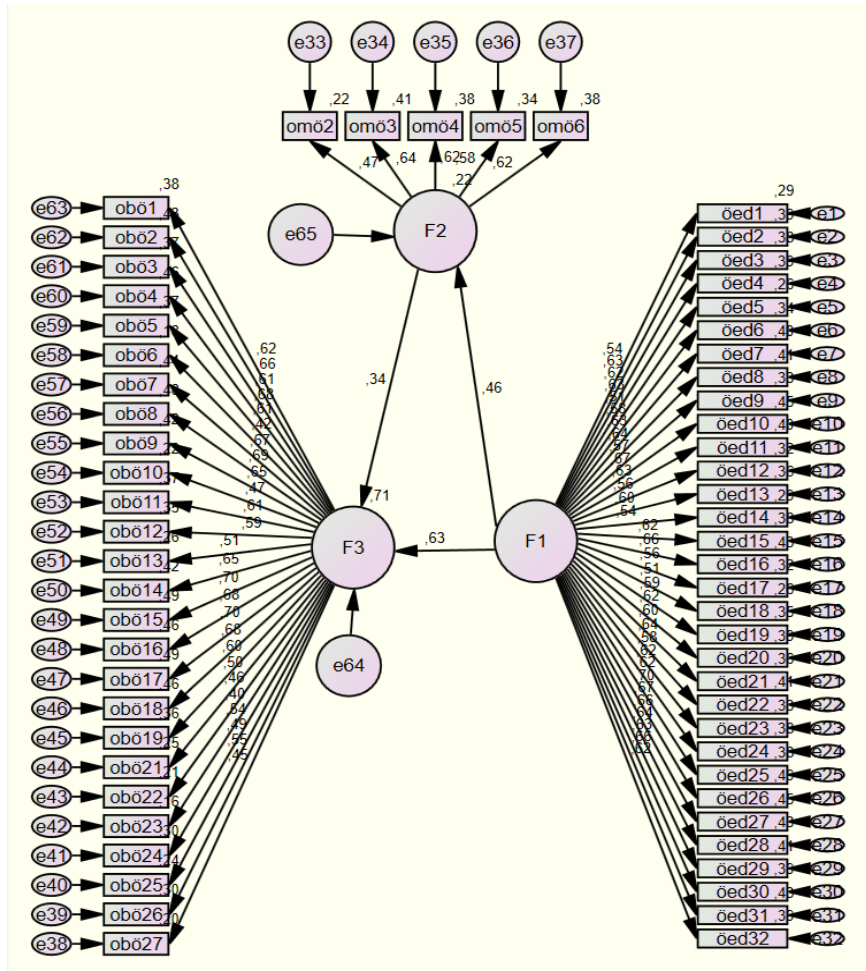
Öğretmen etkililik algısı ile okula bağlılık arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun aracı etkisini tespit etmek amacıyla path analizi yapılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri Path analizi kullanılarak gözlenmiştir. Modelin uyumuna ilişkin hesaplanan uyum indeksleri Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Modele İlişkin Uyum İndeksleri

χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	CFI	NFI	GFI	AGFI	RMR
567.999	1887	2.42	.05	.84	.75	.79	.78	.07

Tablo 8 incelendiğinde de, modelin uyumuna ilişkin hesaplanan uyum indeksleri modelin verilerle kabul edilebilir uyum gösterdiği yönünde olduğu sonucuna varılmaktadır ($X^2 / sd = 2.42 < 5$, $RMSEA = .05 < .08$, $CFI = .84$, $NFI = .75$, $GFI = .79$, $AGFI = .78$, $RMR = .07$).

Öğretmen etkililik algısının okula bağlılık üzerindeki yordayıcılığı ve bu yordayıcılıkta öğrenci mutluluğunun rolüne ilişkin standartlaştırılmış path katsayıları Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4 Standartlaştırılmış Path Katsayıları

Öğretmen etkililik algısının bağıllık üzerindeki doğrudan ve öğrenci mutluğu üzerinden dolaylı etkileri aşağıda yer alan Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9. Modele İlişkin Doğrudan Etkiler

Bağımlı Değişken	Etki	Bağımsız Değişken	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (SE)	Kritik Oran (CR)	Anlamlılık Değeri (p)
Mutluluk	←	Etkililik	.47	.07	6.91	***
Bağlılık	←	Etkililik	.63	.06	6.21	***
Bağlılık	←	Mutluluk	.34	.08	8.48	***

*** $p < .001$

Tablo 9'daki standartlaştırılmış path katsayıları, öğretmen etkililik algısının öğrenci mutluluğunun ($\beta = .47$) ve bağlılığının ($\beta = .63$) doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak sonuçlar öğrenci mutluluğunun öğrenci bağlılığının pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($\beta = .34$).

Tablo 10. Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişken Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkileri

Değişkenler	Etkiler*		
	Doğrudan	Dolaylı	Toplam
Etkililik	.63	.16	.79
Mutluluk	.34	-	.34

Tablo 10 öğretmen etkililik algısının öğrenci bağlılığını öğrenci mutluluğu üzerinden dolaylı olarak yordadığını ortaya koymuştur ($\beta = .16$). Buna göre öğretmen etkililik algısının öğrenci bağlılığı üzerindeki toplam etkisi $\beta = .79$ olarak gerçekleşmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü sorusuna ait bulgularına göre; öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algı düzeylerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. İlgili alanyazında daha önce yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın yukarıda ifade edilen bulguları uyumludur. Literatürde öğrencilerin okul bağlılığı ile ilgili çalışmalara baktığımızda Tüzel İşeri ve Yavuz Tabak (2019)

çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduklarını bulmuşlardır. Yine benzer bir sonucu Sağlam ve İkiz (2017) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmasında bulmuşlardır. Karabağ Köse (2019) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin okul bağlılığının iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Okula bağlılık ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okul bağlılıklarının orta düzeyde olduğu çalışmaların olduğu görülmektedir (Argon ve İsmetoğlu, 2016; Arastaman, 2009; Özdemir ve Kalaycı, 2013). Akbaba (2018) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin mutluluklarını yüksek düzeyde bulmuştur. Jean ve Li (2012) ilköğretim öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer sonuçları Sezgin ve Kaya (2017) ve Yıldırım ve Turaç (2020) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında bulmuşlardır. Yazıcı (2015) beden eğitimi öğretmeni adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerini incelediği araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların mutluluk düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarıçam (2014) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında ise öğrencilerin mutluluk düzeylerini düşük olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda ortaokul öğrencilerinin mutluluk algı düzeyleri, öğretmen etkililik algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Literatürde mutluluk ve okula bağlılık ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır ancak benzer araştırmada öğrencilerin lise yaşam kalitesi ile okula bağlılıklarını arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Argon ve İsmetoğlu, 2016). Mert ve Kahraman (2018) yapmış oldukları çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ve aile ilişkileri puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılığı arasında ($r = .33, p < .01$) yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Literatürde okul bağlılığı ve öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda da benzer sonuçlar elde

edilmiştir (Rogers-Şirin, 2004; İhtiyaroğlu, 2016; Klem ve Connell, 2004; Cemalcılar, 2010; Fall ve Roberts, 2012;).

Araştırmadaki diğer bir bulguya göre ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının yaşadıkları ilin sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Literatür incelendiğimiz zaman öğrencilerin okula bağlılıkları ve yaşadıkları yer arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar olduğunu görmekteyiz. Yılmaz ve ark. (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında il merkezinde yaşayan öğrencilerin okula bağlılıklarının düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer bir sonucu Goodenow ve Grady (1993), yapmış oldukları çalışma da belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda şehir dışında bulunan ve daha az sayıda öğrencinin devam ettiği küçük okullara devam eden öğrencilerin şehir merkezinde bulunan okullardaki öğrencilere göre okula aidiyet duygularının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre öğretmen etkililik algısının öğrenci mutluluğunun ve bağlılığının doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak sonuçlar öğrenci mutluluğunun öğrenci bağlılığının pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Literatür incelendiğinde okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiğinin ilişkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu fakat mutluluk-okula bağlılık ve mutluluk-öğretmen etkililiğini araştıran çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen bulgularıyla ilgili benzer bir sonucu Sancak (2019) yapmış olduğu çalışmada bulmuştur. Çalışmada okula bağlılık ve mutluluk arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir sonuç da okullarda öğrenciler ve öğretmenler tarafından kurulan yakın ilişkilerin öğrencilerin mutluluğunu arttırdığını ve bu öğrencilerin okul bağlılıklarının yüksek olduğu Ryan ve Powelson (1991) tarafından belirtilmiştir. Cacioppo ve ark. (1999), Ouweneel ve ark. (2011); Salanova ve ark. (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da yüksek mutluluk düzeyine sahip öğrencilerin okula bağlılıklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fredrickson (2001); Korobova (2012) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin mutlu olmasının okula

bağlılıklarını arttırdığını belirterek benzer sonuç ifade etmişlerdir. Blazer and Kraft (2017) çalışmasında öğrencilerin mutlu olmasında etkili öğretmen davranışlarının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, okullarda öğrencilerin mutluluğunu sağlayan, öğrencilerin öğretmenlerini etkin olarak algılaması ve okula bağlılık duygusu geliştirmiş olmalarıdır. Bu değişkenler tek başına yeterli olmayabilir. Öğrencileri okulda mutlu edecek, onları okula bağlayacak farklı değişkenler de olabilir.

Öneriler

Araştırmaya konu olan okula bağlılık, öğretmen etkililiği algıları ve mutluluk düzeylerine ilişkin değişkenleri etkileyebilecek diğer değişkenler ele alınarak yeni araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, öğrencilerin mutluluk düzeyleri üzerinde etki oluşturabilecek farklı değişkenlerin etkisinin incelenmesini konu alan araştırmalar yapılabilir. Örneğin, öğrencilerin mutluluğunun öğretmen ve okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilişkilendirmek gibi.

Öğrencilerin mutluluğu üzerine nitel çalışmalar yapılarak mutluluğu etkileyen faktörleri ve bu faktörlerden nasıl yararlanılması gerektiğine ilişkin de çeşitli bilgiler elde edilebilir.

Değişen akran ilişkileri, teknolojinin beraberinde getirdiği yeni öğretim süreci (uzaktan öğretim) ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile ilgili ilişkilerin göz önüne alındığı çalışmalar yapılarak literatüre katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, T. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 102-112.
- Argon, T., & İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 238-249.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness*. New York: Routledge.
- Arslan, R. Ş. (2014). Integrating feedback into prospective english language teachers' writing process via blogs and portfolios. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*. 13(1). 131-150.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Vilayanur S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic.
- Baker, J.A. & Maupin, A.N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. In J. Gilman, E.S. Huebner, & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 189-19). New York, NY: Routledge.
- Barth, R.S. (2001). *Learning by Heart*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Blazer, D. & Kraft, M. (2017). *Teacher and teaching effects on students attitudes and behaviors*. Educational Evaluation and Policy Analysis [Internet]. 2017;39 (1) :146-170.
- Bozkuş, K. & Marulcu, İ. (2016). *Qualities of effective teachers according to teacher candidates*. 8th International Congress of Educational Research, Çanakkale, Turkey.
- Buchanan, J.,(2012). *Sustainability Education and Teacher Education: Finding a Natural Habitat*, Australian Journal of Environmental Education, Volume 28, Issue 2 December 2012 , pp. 108-124.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Cavaluzzo, L. (2004). *Do teachers with National Board Certification improve student outcomes?* The CNA Corporation: Alexandria, VA. Retrieved from: <http://www.cna.org/documents/CavaluzzoStudy.pdf>


- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2012). *Teacher professional development for improving quality of teaching*, New York, USA.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments can Measure and Improve Teaching*. Washington DC: Center for American Progress
- Doğan, T. & Çötök, N. (2011). Oxford mutluluk ölçeği Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.
- Erdoğan, Y. M. & Yüzbaşı, D. (2018). Lise öğrencilerinde okula bağlılık ile genel özyeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(32), 205-227.
- Fall, M. A. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*. 35(4), 787-798.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gable, S. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110
- Gallagher, J. J. (2004). *Introduction to public policy in gifted education*. In J. Gallagher (Ed.), *Public policy in gifted education* (pp. xxiii–xxix). Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Gao, L., Bell, C. & Little, O. (2008). Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis, *National Comprehensive Center for Teacher Quality*, 8(8), 4. ERIC Number: ED521228,
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Harris, D. N., Rutledge, S.A., Ingle, W. K., & Thompson, C. C. (2007). Mix and match: What principals look for when hiring teachers and what this means for teacher quality policies. Retrieved from www.teacherqualityresearch.org/mix_match


- Hills, P. ve Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences, 33*, 1073–1082.
- Huebner, E.S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents, *Journal of Educational Research, 93*(5), 331-335.
- İhtiyaroğlu, N., (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Karabağ Köse, E. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim, (44)199*, 321-336.
- Karabova, N. (2012). *A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American student.* (Doctoral Dissertation). Iowa State University, Educational Leadership, Ames, Iowa
- Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 13* (3), 291-325.
- Little, O., Goe, L., & Bell, C. (2009). *A practical guide to evaluating teacher effectiveness.* National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Milanowski, A.T. & Heneman III, H.G. (2001). Assessment of Teacher Reactions to a Standards-based Teacher Evaluation System: A Pilot Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education 15*(3), 193–212.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in UK. *Teaching and Teacher Education, 22*, 961–972.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education.* New York: Cambridge University Press
- Ouweneel, E., Le Blanc, P.M., & Schaufeli, W.B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *Journal of Positive Psychology, 6*(2), 142–153.
- Özdemir M. & Kalaycı H. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*, 2134-2137.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research, 95*(1), 27-35.

- Raza, S. A. (2010). *Relationship between organizational climate and performance of teachers in public and private colleges of Punjab*. Doctoral Dissertation, Arid Agriculture University Graduate School, Rawalpindi, Pakistan.
- Rushton, S., Morgan, J., and Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs Personality Profiles: Identifying Effective Teacher Personality. *Teacher and Teacher Education*, 23 (1): 432-441.
- Ryan, R. M. Ve Deci, E., L. (2001), On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being, *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010a). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress and Coping*, 23(1), 53–70.
- Sancak, T. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki mekân düzenlemelerine ilişkin memnuniyetleri ile mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıçam, H. (2014). Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Mutluluğa Etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8),1-12.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford.
- Senemoğlu, N., (2001). *Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Nitelikleri*. Ankara:2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Tekişik Yayın
- Sergiovanni, T.J. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sinclair, M. F., Hurley, C. M., Evelo, D. L., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2001), "Making Connections That Keep Students Coming To School", In R. Algozzine, P. Kay (Eds.), *Preventing problem behaviors: A Handbook of Successful Prevention Strategies*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29 - 41.
- Stronge, J. H. (2010). *Effective teachers = student achievement: What the research says*. Larchmont: Eye on Education
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A crosscase analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.

- Şirin, S. R., & Rogers- Şirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society, 35(1)*, 323-240.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*, 649-669.
- UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). Teacher Professional Development. Unesco Publishing.
unesdoc.unesco.org
- Yazıcı, Ö.F. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yılmaz, Z. (2015). *Ortaöğretim Kurum Öğrencilerinde Okula Bağlılık Olgusunun aşarı Düzeylerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, Kocaeli.

ORCID

Veysel BORA  <https://orcid.org/0000-0003-3326-5761>

Vicdan ALTINOK  <https://orcid.org/0000-0002-9189-8068>

SUMMARY

Aim

The purpose of this study is to determine the mediating effect of student happiness on the correlation between the perception of teacher effectiveness and school engagement of students, keeping on education and training in secondary schools and to examine them according to some variables.

Method

The study is in a descriptive relational screening model. In the research, the total number of provinces at different socio-economic levels that make up the research population and the rates in the general total were calculated. The number of provinces at each level that would be included in the sample was calculated according to the ratio of the number of provinces at different socio-economic levels to the total number of provinces and pupils living in provinces with different socio-economic development levels form the population of the study. 600 pupils form the sample of study. In the study, Teacher Effectiveness Rating Scale, Oxford Happiness Scale-Short Form and School Engagement Scale were used as data collection tools. In the research, the numbers of items that take place in the scales used as data collection tools are 32, 7 and 27 respectively. In addition to the scales, the demographic variables of the students were included in the questionnaire used in the study.

Findings

According to the findings obtained in the study; It was determined that the levels of students' perceptions of school engagement, happiness and teacher effectiveness were fine. Also, according to the findings of the study, a positive and significant inclination of correlation between students' perception of happiness, teacher effectiveness and student engagement was determined. Accordingly, there is a moderate and positive inclination of correlation between students' perception of teacher effectiveness and students' happiness levels, and between students' perception of happiness and students' school engagement. According to another finding of the study, it was determined that the levels of students' school engagement, teacher effectiveness and perception of happiness differ significantly according to the socio-economic development level of the provinces they live in.

Result and Discussion

In the study, it was determined that teacher effectiveness perception is a direct positive and significant predictor of student happiness and students' school engagement. However, it was determined that students' perception of teacher effectiveness indirectly predicted students' school engagement through student happiness. Sancak (2019) found a similar result regarding the above-mentioned findings of this research in study. Cacioppo et al. (1999), Ouweneel et al. (2011); Salanova et al. (2011) concluded that students with high levels of happiness also have strong school engagements. In line with these results, what ensures students' happiness in schools

is that students perceive their teachers effectively and develop a sense of commitment to the school. Studies can be conducted to the effects of different variables that can affect students' happiness levels.



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.10281730

24.05.2019

Konu : Doktora Tez Önerisi

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün Genel Müdürlüğümüzde 15/05/2019 tarihinde ve 9615801 sayıda işlem gören yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Veysel BORA'nın Doç. Dr. Vioğan ALTINOK'un danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Öğrencilerinin Mutluluk Algısı İle Okulu Bağlılıklar Arasındaki İlişikte Öğretmen Etkililiğinin Etkisi" konulu doktora tez önerisi, 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Genelgesi kapsamında, Genel Müdürlüğümüzce oluşturulan araştırma izin komisyonu tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda:

Söz konusu araştırmanın; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılını aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, İlgili Genelgenin 4 üncü maddesinde "Araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinleri bir eğitim-öğretim yılı kapsayacaktır. Talep edilmesi hâlinde izinler her eğitim-öğretim yılı için uzatılabilecektir." hükmü yer almaktadır. Uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mihürlü anketin kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin (doğum yeri, vb) gizliliği hususuna dikkat edilmesi çerçevesinde araştırmanın, Genel Müdürlüğümüzde bağlı ortaokullarda yürütülmesi uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Ekler:

- 1-İlgi (a) yazı ve ekleri
2-Mihürlü Anket (2 sayfa)

DAĞITIM:

Genelgi:
Gazi Üniversitesi
(mihürlü anket ek konulda 2 sayfa)

Bilgi:
11 İl Valiliğine (İl Millî Eğitim
Müdürlükleri)
(Bilgi amaçlı olup, cevabı yazı
sındanılmavacaktır)

GEFAD / GUJGEF41(3): 1869-1914(2021)

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Kurumsal İtibar Algısı Arasındaki İlişki* **

The Relationship Between The Instructional Leadership Behaviors Of School Administrators And Their Perceptions Of Corporate Reputation

Mehmet ÖZDOĞRU¹, Nezahat GÜÇLÜ²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü,
mehmetozdogru26@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı,
nguclu@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 14.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 26.08.2021

ÖZ

Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem modellerinden “açımlayıcı sıralı desen”e göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini ortaöğretim okullarında görev yapan 454 öğretmen ve 119 okul yöneticisi, nitel boyutunun çalışma grubunu ise 15 öğretmen ve 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ile “Kurumsal İtibar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları algısı ile kurumsal itibar algısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulların kurumsal itibarını arttırdığı bununla birlikte okul yöneticilerinin yeterli düzeyde öğretimsel liderlik davranışı gösteremedikleri, bu duruma da okul yöneticisinden ve diğer nedenlerden kaynaklı engellerin neden olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgulara göre okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul

***Alıntılama:** Özdoğru, M. ve Güçlü, N. (2021). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişki *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1869-1914.

** Bu çalışma Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'nün danışmanlığında yürütülen Mehmet ÖZDOĞRU'nun doktora tez çalışmasının bir kısmından türetilmiştir.

yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları; öğretmeni destekleme ve geliştirme, öğretim sürecini geliştirme, program liderliği, okul kültürünü geliştirme ve iletişim faaliyetleri olmak üzere beş alt temada toplanmıştır. Okulların itibarının başarılı bir şekilde yönetilmesi için paydaşların okula yönelik itibar alguları periyodik aralıklarla ölçülmeli, veriye dayalı kararlar alınmalı ve kurumsal itibar konusunda okul yöneticilerine mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmelidir. Okulların itibarının yönetimi yalnız paydaşların okula dair algularını yönetmek değil, bununla birlikte yönetsel süreçlerin revize edilip geliştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin geliştirilmesi için öğretim liderliğinin önündeki engeller ortadan kaldırılmalı, okul yöneticilerinin üzerindeki bürokratik iş yükü azaltılmalı, okul yöneticiliğine atama ve seçim sürecine öğretimsel liderlik davranışları dâhil edilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, Öğretimsel liderlik, Kurumsal itibar, İtibar yönetimi.

ABSTRACT

In this study, we aim to investigate the relationship between the instructional leadership behaviours of school administrators and corporate reputation. We design the research based on the "exploratory sequential design" of mixed-method models. The sample of the quantitative dimension of the research consists of 454 teachers and 119 school administrators working in secondary schools, and the study group of the qualitative dimension consists of 15 teachers and 10 school administrators. Additionally, we used the "School Administrators' Instructional Leadership Behaviors Scale" and "Corporate Reputation Scale" in the research. We collected the data of the qualitative dimension of the study through a semi-structured interview form. Consequently, there is a positive relationship between the perception of the instructional leadership behaviours of the school administrators and the perception of the corporate reputation of the administrators and teachers working in secondary schools. Thus, we determine a causal and significant relationship between school administrators' instructional leadership behaviors and the schools' institutional reputation. Nonetheless, the school administrators do not show a sufficient level of instructional leadership behaviour, and this situation is caused by obstacles from the school administrator and other reasons. Instructional leadership behaviours of school administrators who contribute to the reputation of the school; supporting and developing the teacher, improving the teaching process, program leadership, improving school culture. We gather under five sub-themes, namely development and communication activities. In order to successfully manage the reputation of schools, stakeholders' perceptions of school reputation should be measured periodically, data-based decisions should be made, and professional development activities should be organized for school administrators on corporate reputation. The management of the reputation of schools is not only to manage the perceptions of the stakeholders about the school, but also to revise and develop the administrative processes. In order to develop the instructional leadership of school administrators, the obstacles in front of instructional leadership should be removed, the bureaucratic workload on school administrators should be reduced, and instructional leadership behaviors should be included in the appointment and selection process of school administrators.

Keywords: *Scholl administrator, Instructional leadership, Corporate reputation, Reputation management.*

GİRİŞ

Toplumların ilerlemesi, toplulukları oluşturan insan ögesinin gelişerek, etken ve üretken olmasıyla ilişkilidir. Bunun için kurulan sistemlerden birisi de eğitim sistemleridir (Kösterelioğlu ve Olukçu, 2019). Eğitimi ciddiye alan ve zamanın gerekliliklerine cevap verebilecek eğitim sistemini kendi bünyesinde etkili bir şekilde sistemleştiren toplumlar, bilgi ve yenilikte öncü olmuş, insanların doğayla mücadele olarak nitelendirilen teknolojide ilerlemeler kaydetmişlerdir (Çakır, 2019). Bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak için var olan eğitim sistemi, aynı zamanda toplumların gelişimini ve bir aşamadan bir aşamaya geçmesini sağlayıcı ve toplumu ileriye taşıyıcı bir işleve sahiptir (Aslan, 2013).

Eğitim sisteminin en önemli parçası olan okullarda, belirlenen amaçların gerçekleşmesi, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesiyle mümkündür (Koşar ve Buran, 2019). Okul, tüm insan kaynaklarını harekete geçirebildiği zaman etkili olmaktadır (Özdemir, 2014). Okullarda bunu gerçekleştirecek ve belirlenen amaçlara kurumun ulaşmasını sağlayacak olan okul yöneticileridir (Bursalioğlu, 1994). Okul yöneticisi, liderlik bilgi ve becerileri ile okulunu öğrenen örgüt haline getirerek, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde destekleyici olmalı, öğrencilerin öğrenmelerini arttırıcı ortamlar yaratmalıdır (Koşar ve Buran, 2019).

Eğitim kurumlarıyla etkileşim içerisinde olan paydaşların büyük çoğunluğu, okulun etkililiği ve verimliliğinde öncelikle lider rolündeki okul yöneticilerini sorumlu tutmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinden okulu geliştirmeleri, güncel gelişmeleri takip etmeleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeleri ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde etkili olmaları beklenir (Hoy ve Miskel, 2013). Bu beklenti içerisinde okul yöneticilerinin öğretim sürecine bizzat dâhil olarak öğretimsel liderlik davranışları sergilemesi gerekmektedir.

Etkili bir okula ulaşmada gerekli olan unsurlardan biri de okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışları göstermeleridir (Bursahoğlu, 1994). Balcı (2011), eğitim örgütlerindeki etkili yöneticilerin genelde etkili liderler olduklarını özellikle de öğretimsel lider olduklarına dikkat çekmektedir.

Etkili bir liderlik için okul müdürlerinin görev tanımlarında politik ve yönetsel rollerinin yanında öğretimsel liderlik rolleri de vardır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri okul başarısı için temel gerekliliktir (Hallinger, 2005). Bir başka ifadeyle öğretimsel liderlik, okul müdürünün en temel ve en önemli görevi olmalı ve okuldaki diğer görevlere göre öncelik sıralamasına göre ilk sırada yer almalıdır. Zira etkili okulların liderleri için öğrenme faaliyetleri ve öğretimsel liderlik, mesleki uygulamalarla artık iç içe geçmiş durumdadır (Pate, James ve Leech, 2005). Örgütsel yaşamda birçok liderlik türü tanımlamaları yapılmasına rağmen, öğretimsel liderliği diğer tüm liderlik yaklaşımlarından ayıran tarafı onun eğitim kurumlarına özgü oluşudur (Kış ve Konan, 2014). Öğrenme ve öğretme süreçlerini merkeze alan öğretimsel liderlik, okul müdürünün, öğretmenlerin ve denetçilerin okulu ilgilendiren durumları ve okulla ilişkisi olan bireyleri etkilemede faydalandıkları güç ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2018).

Alanyazında bir öğretim liderinin görevinin öğrencilere ve öğretmenlere ideal bir öğrenme ortamı sağlamak (Çelik, 2013), okuldaki herkesin kapasitelerini tam olarak kullanmalarını sağlayacak etkili bir okul oluşturmak için bilgi ve becerisini kullanmak olduğu ifade edilmekte ve bu sayede öğretim liderliğinin okuldaki akademik başarıyı artıracığı vurgulanmaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Altunay'a (2017) göre öğretimsel liderliğin, sınıf ve okul seviyesinde geliştirilmesi, okullarda yenilenme ve gelişme çabalarının amaca ulaşması, etkili ve nitelikli eğitim-öğretimin olmasına katkı sağlamaktadır.

Okul müdürünün liderliği, örgütsel değişim, gelişim ve dönüşüm süreçleriyle birlikte örgütsel çıktıları da etkilemektedir (Sarier, 2013). Bu örgütsel çıktılardan biri de eğitim örgütlerinde yeni bir kavram olan "kurumsal itibar"dır. Kurumsal itibar kavramı farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Fombrun ve Van Riel kurumsal

itibarı, örgütün tarihsel süreç içerisinde meydana koyduğu eylemlerinin farklı paydaşlar üzerinde bıraktığı etki olarak tanımlanmışlardır (Akt. Ergün, 2017). En genel anlamda ifade etmek gerekirse kurumsal itibar; bir örgütün bütün paydaşları tarafından ne derece güvenilir, saygın ve değerli olduğuna dair zamanla oluşmuş değerlendirmelerin ve algılamaların bütünsel bir ifadesidir (Gotsi ve Wilson, 2001).

Kurumsal itibar, örgütü aynı sektör içerisinde diğer örgütlerle rekabet edebilecek duruma getirip örgütleri ayakta tutan ve gelişimini sağlayan temel faktörlerden birisidir. Kurumsal itibar, örgütlerin maddi kaynakları ve insan kaynaklarının yanında örgüte üçüncü bir kaynak olarak görülebilir (Ergün, 2017). İyi bir itibar, kurum performansını geliştirmesinin yanısıra kurumu istenilen yöne doğru ilerlemesine katkı sağlamaktadır (Roberts ve Dowling, 1997).

İtibar, eğitim kurumlarında ve okullarda oldukça yeni bir kavramdır. Okulda kurumsal itibar, okulun paydaşları tarafından nasıl algılandığıyla ilgilidir. Okulun paydaşları okuldan doğrudan ve dolaylı etkilenen kişi ve kurumlardır. Okulda itibar; okulun iç ve dış paydaşları ile toplumun okul hakkındaki algılarının toplamıdır (Dülger ve Acar, 2017).

Eğitim örgütlerinin iç ve dış paydaşlar gözündeki itibarının geliştirilmesi, öncelikle çalışan ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olacağı söylenebilir. Toplum nezdinde iyi bir itibara sahip okulda çalışmanın öğretmen doyumunu olumlu yönde etkileyeceği, öğretmenlerin işlerinde doyuma ulaşmış olmasının da eğitim öğretim hizmetinin kalitesini artıracacağı ifade edilebilir. İşinde doyuma ulaşmış öğretmenin motivasyonu üst düzeyde olacak dolayısıyla işini severek yapacaktır. Bunun sonucunda öğrencilerde istedik yönde davranış değişikliği daha kolay gerçekleştirilebilecektir (Karaköse, 2006). Dörtok, (2004), örgüt çalışanlarının kurumsal itibarı, kurumsal itibarın da çalışanları etkilediğini ifade etmektedir.

Kurumsal itibar kavramını sadece paydaşların kurumu nasıl algıladığı olarak tanımlamak eksik olur. Ayrıca kurumun hedeflerine ulaşmasında paydaşların algılarının nasıl yönetileceği de itibar kavramının içine girer. Gerçek durumdan uzak bir yönetim anlayışı ile somut olmayan hedeflerin belirlenmesi paydaşların olumsuz

değerlendirmeler yapmasına neden olabilir. İtibar kavramı, mevcut olan ile algılanan arasındaki olası boşluğun kapatılmasına imkân sağlayan bir süreç olabilir. Başka bir deyişle bu paydaşların, şu an ki durumla ileriye dönük beklenti ve düşünceleri arasında ilişki kurmaktır (Westcott, 2013). Okul yöneticileri bu soyutluluk ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi paydaş gözünde iyi yöneterek onların okula karşı olan algılarını şekillendirebilmelidir.

İyi bir itibarın okulun örgütsel amaçlarına ulaşmasına olumlu katkı yapması beklenmektedir. Nicholson'a göre (2016), okulun itibarı okuldaki öğrenme ve öğretim sürecinin kalitesinin artmasıyla doğru orantılıdır. Ebeveynlerin çocukları için okul seçiminde okul itibarı önemli bir yere sahiptir. Ebeveynlerin okul itibarı algısının oluşmasında ise akademik başarı, iyi öğretmenler, okul yöneticilerinin liderliği ve nitelikli bir eğitim süreci etkili olmaktadır. Eğitim ve öğretim kalitesi okulun itibarını artırırken olup eğitim-öğretim süreci üzerinde de okul yöneticilerinin liderlik davranışları son derece kritik bir yere sahiptir.

Kurumsal itibarın oluşumundan sürdürülebilirliğine kadar uzanan yolda kurum liderlerine büyük roller biçilmiştir. Liderler kurumun aynası konumunda oldukları için kurumlarının itibarını yönetmekten de sorumludur (Kadıbeşegil, 2018). Liderlerin kurum itibarının oluşması ve korunmasındaki rolü önemle durulması gereken noktalardan biridir.

Okulların itibar kazanmasında da okulu içerden ve dışarıdan etkileyen paydaşlarının örgütle ilgili izlenimlerinin yönetilmesi büyük önem arz etmektedir. Okulların kurumsal itibarının başarılı bir şekilde yönetilmesinde okul yöneticilerine önemli rol ve görevler düşmektedir (Argon ve Dilekçi, 2014). Dolayısıyla okulların iyi bir itibara sahip olmasında ve okulun kurumsal itibarının sürdürülebilirliğinin sağlanmasında itibarla ilişkili değişkenlerin araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Etkili bir itibar yönetiminde ve kurumsal itibarın istendik yönde oluşturularak sürdürülebilirliğini sağlamada liderlik önemli bir etkidir. Kurumsal itibarla ilgili yapılan araştırmalarda liderliğin önemi ortaya koyulmuştur. 2003 yılında Burson-Marsteller ile RoperASW ile yaptıkları "Building CEO Capital™" adlı araştırmada

kurumsal itibarın yaklaşık %50'nin lider itibarına bağlı olarak geliştiği sonucuna varmıştır (Çakır, 2009).

Son yıllarda paydaşların eğitimden beklentilerinin değişmesi ve eğitimde yaşanan rekabetten dolayı kurumsal itibar kavramının önemi diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de artmaya başlamıştır. Bununla birlikte kurumsal itibarın nasıl yönetileceği konusu da önemli hale gelmiştir (Pitan ve Muller, 2019). İyi bir itibar yönetimi sürecinin gerçekteşebilmesi için çok boyutlu bir yapıya sahip olan kurumsal itibar üzerinde etkili olan unsurların ayrıntılı bir şekilde bilinmesi gerekmektedir. İtibarla ilgili alanyazın incelendiğinde kurum liderlerinin kurumsal itibar üzerinde önemli etkisinin olduğu görölmektedir. Davies ve Chun (2009), kurumsal itibar yönetiminde liderliğin merkezi bir öneme sahip olduğunu ileri sürmekte iken Quinn (2004) ise; liderlerin kurumsal itibar yönetiminin farkında olmalarını, bu doğrultuda sürece katkı sağlamaları gerektiğinin altını çizmektedir. Eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde okulların itibarını etkileyebilecek liderlik türlerinden birinin de eğitim kurumlarına özgü bir liderlik türü olan öğretimsel liderlik olduğu düşünölmektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile okul itibarı arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesi okullarda etkin bir itibar yönetim sürecinin gerçekteşmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Ergenç, (2010) kurumsal itibarın örgütte yer alan bütün çalışanlar tarafından sahiplenmesinde liderlerin hem örgüt içinde hem de örgüt dışında sergiledikleri saygınlık, model olma ve olumlu itibarın önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Kurumsal itibar çalışmaları işletmelerle başlamış son yıllarda ise rekabet unsuru ve kalitenin öneminin gittikçe artmasıyla birlikte hemen hemen örgüt yapısının olduğu çoğu yerde kullanılmaktadır (Argüden, 2003). İtibar yönetimi kavramının alanyazına girmesiyle eğitim örgütlerinde itibarla ilgili akademik çalışmaların (kurum itibarının ölçölmesi, tez, makale vb.) yapıldığı görölmüştür (Argon ve Dilekçi, 2014; Bloom, 2018; Moonasamy vd., 2019; Öztürk, 2016; Pitan ve Muller, 2019; Sipahioğlu, 2018; Sung ve Yang, 2008; Suomi vd., 2014; Vidaver-Cohen, 2007; Yıldırım, 2017). Ancak kurumsal itibarla ilgili eğitim örgütlerinde yapılan çalışmaların çoğunlukla üniversitelerle sınırlı kaldığı (Alessandri vd., 2006; Grunig, 1997; Öztürk, 2016;

Sipahioğlu, 2018; Pitan ve Muller, 2019; Sung ve Yang, 2008; Suomi vd., 2014; Vidaver-Cohen, 2007) okullar üzerinde ise yapılan çalışmaların (Argon ve Dilekçi, 2014; Binkhorst ve Kingma (2012), Bloom, 2018; Moonasamy vd., 2019; Yıldırım, 2017) yeni ve sayısının az olduğu görülmektedir.

Alanyazında eğitim kurumların kurumsal itibarla yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Pitan ve Muller'in (2019) Güney Afrika'daki üniversitelerde okuyan 402 lisans öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada üniversite itibarının lisans öğrencisinin çalışma sektöründe istihdam edilebilirliği üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bloom (2018), sosyal medyanın okulların itibarı üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, sosyal medyada okullar hakkında yapılan olumsuz yorumların okulun itibarını olumsuz yönde etkilediğini ancak sosyal medya platformunda güçlü bir varlık gösteren okulların ise itibarının olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kosunen ve Carrasco'nun (2014) araştırmasında velilerin okul seçiminde karar verirken okulların itibarını değerlendirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Binkhorst ve Kingma (2012), Hollanda'da yapmış oldukları araştırmada okul güvenliği ve kurumsal itibar ilişkisini incelemiş, okullardaki güvenlik endişesinin okulun itibarına zarar verdiği sonucuna ulaşmıştır. Sipahioğlu, (2018) üniversitenin itibarını incelediği araştırmasında iş yeri ortamı boyutunun en yüksek ortalamaya sahip boyut olduğunu, toplumsal sorumluluk boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip boyut olduğunu tespit etmiştir. Bunu, sırasıyla yönetim ve liderlik, ürün ve hizmet boyutları takip etmektedir. Öztürk'ün (2016) Kadir Has Üniversitesinde yapmış olduğu araştırmada kurumsal itibar ile liderlik uygulamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim kurumlarında kurumsal itibarla ilgili yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde kurumsal itibarın birçok değişkenle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim kurumlarının temel fonksiyonlarından olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasında okul yöneticilerinin sergileyeceği öğretimsel liderlik davranışları büyük önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarının kurumsal itibarının ölçülmesine yönelik çalışmalar ile öğretimsel liderliğin çeşitli örgütsel çıktılarla (örgütsel bağlılık, motivasyon, öz yeterlilik ve etkili okul) ilişkisinin belirlenmesine

yönelik bazı araştırmalar (Çakır, 2009; Kaya, 2008; Sipahioğlu, 2018; Tanrıöğen, 2013) bulunmaktadır Ancak, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmanın olmadığı görölmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de ortaöğretim okullarındaki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişkilerin derinlemesine inceleneceği bilimsel bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünölmektedir. Bu noktada çalışmada, ortaöğretim okullarındaki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Araştırmada elde edilecek bulguların okullarda etkin bir itibar yönetim sürecinin gerçekleşmesine katkı sağlayacağı ve okulların itibarı konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı beklenmektedir. Çalışmanın; okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanan ve okullara özgü bir liderlik tarzı olan öğretimsel liderlik ile okulun paydaşları tarafından nasıl algılandığının göstergesi olan kurumsal itibar arasındaki ilişkinin belirlenmesi açasından önemli olduğu düşünölmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yönetici algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri nedir, yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kurumsal itibar algısı hangi düzeydedir, yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları algısı ile kurumsal itibar algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ortaöğretim kurumu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları kurumsal itibarın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önündeki engellere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?
6. İtibarlı okul kavramına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı “karma yöntem” olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırma problemini daha iyi anlamak amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarındaki veri toplama ve analizini içeren süreçlerin tek bir çalışmada bütünleştirildiği araştırmalardır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Bu çalışmada nicel verilere dayanarak nitel görüşmeler yoluyla temel problem cümlesine çözüm bulmak ve konunun daha derinlemesine irdelenmesini sağlamak için karma yöntem araştırma türlerinden “açımlayıcı sıralı desen” seçilmiştir. Açımlayıcı sıralı desen, önce nicel verilerin toplandığı ardından nitel verilerin toplanarak (nicel sonuçlara açıklık kazandırmak veya nicel sonuçları detaylandırmak için) devam ettiği iki aşamalı bir model olarak tanımlanır. Açımlayıcı sıralı desende amaç, çalışmanın nicel aşamasında ulaşılan bulguların, nitel yöntemle derinlemesine inceleyerek açıklanmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Araştırmanın açımlayıcı sıralı desen akış şeması Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Açımlayıcı Sıralı Araştırma Deseni

Aşamalar	Süreçler
Nitel verilerin toplanması	Ölçeklerin uygulanması
Nitel veri analizi	SPSS aracılığıyla ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi
Durum seçimi, görüşme protokolü geliştirme	Bireysel görüşmeler için gönüllü öğretmen ve yöneticilerin belirlenmesi Bireysel görüşme sorularının hazırlanması
Nitel veri toplama	Bireysel görüşmelerin gerçekleştirilmesi
Nitel veri analizi	Bireysel görüşme verilerinin içerik analizinin yapılması
Nitel ve nitel sonuçların birleştirilmesi	Nitel ve nitel sonuçların açıklanması ve yorumlanması

Araştırma Grupları

Nitel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Eskişehir ili merkez ilçeleri olan Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın evrenine ilişkin örneklem çok aşamalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. İlk aşamada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemi olarak ele alınmaktadır (Büyüköztürk vd. 2011). Örneklem belirleme sürecinin ikinci aşamasında basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada 454 öğretmenden ve 119 okul yöneticisinden veri elde edilmiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin demografik bilgileri Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 2. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Alt kategoriler	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	244	54
	Erkek	210	46
Öğretmenlik Kıdemi	1-5 yıl	12	3
	6-10 yıl	38	8
	11-15 yıl	125	27
	16-20 yıl	134	30
Eğitim Düzeyi	21 yıl ve üzeri	145	32
	Lisans	378	83
	Lisansüstü	76	17
	Toplam	454	100

Tablo 3. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Alt kategoriler	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	24	20
	Erkek	95	80
Görev	Okul Müdürü	15	13
	Müdür Yardımcısı	104	87
	6-10 yıl	8	7
Kıdemi	11-15 yıl	27	23
	16-20 yıl	41	34
	21 yıl ve üzeri	43	36
Eğitim Düzeyi	Lisans	81	68
	Lisansüstü	38	32

Nitel Verilerin Toplandđı Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın nitel aşamasındaki katılımcılar nicel aşamadaki örnekleme içindeki okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Katılımcılar “maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi” kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla araştırma farklı okul türlerinde, (meslek lisesi, Anadolu lisesi vb.), şehir merkezi ve kenar mahallelerde görev yapan 25 öğretmen ve yöneticiyle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla Şişman (2016) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği”, ortaöğretim kurumlarının kurumsal itibarını ölçmek için Karaköse’ nin (2006) geliştirdiği “Kurumsal İtibar Ölçeği” ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırma için belirlenen ölçme araçlarının kullanılabilmesi ve uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Her iki ölçeğin güvenilirliğini kestirebilmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği’nin katsayısı 0,99; Kurumsal İtibar Ölçeği’nin ise 0,98 olarak bulunmuştur. Değerler incelendiğinde, kullanılan ölçeklerin güvenilirlik değerlerinin yüksek ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılacak olan ilişkisel tarama modeli ile nedensel karşılaştırma modelinin (casual comparative study) önemli bir sayılısının sağlanması amacıyla modele alınması planlanan ölçme araçları, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) ayrı ayrı test edilmiştir. Bu işlem, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğine katkı sağlamaktadır (Çokluk vd., 2012). DFA için araştırmada 438 kişilik örneklem grubu üzerinde çalışılmıştır.

Her iki ölçeğe yapılan DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmektedir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği İçin Doğrulatoryı Faktör Analizi Uyum İyiliği Testi Değerleri

	RMSEA	χ^2/sd	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NFI
Öğretim Liderliği	0,096	3,7	0,040	0,6	0,62	0,9	0,99
Davranışları Ölçeği		2		5		9	
Kurumsal İtibar	0,11	4,2	0,066	0,6	0,59	0,9	0,98
Ölçeği		7		4		8	

Tablo 4' deki bulgular incelendiğinde, her iki ölçeğin iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görölmektedir.

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel verilerinin toplanıp analiz edilmesinden sonra okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemek ve daha zengin verilere ulaşmak amacıyla öğretmen ve okul yöneticileriyle görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine uygun olarak öğretmen ve okul yöneticilerinden verilerin toplanması amacıyla görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formunu geliştirilme aşamasında kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış, öğretimsel liderlik ve kurumsal itibarla ilgili araştırmalar incelenmiş, elde edilen bilgiler ışığında açık uçlu sorular hazırlanarak eğitim yönetimi alanından üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuş, önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak taslak form oluşturulmuştur. Merriam (2015) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği inandırıcılık, tutarlılık ve aktarılabirlik olarak açıklamaktadır. Çalışmanın tutarlılığını arttırmak için uzman görüşü alınan form, Türkçe öğretimi alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Hazırlanan formun geçerliliğini arttırmak amacıyla üç öğretmen ve iki yöneticiye (araştırma grubu dışında) ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler alanyazınla karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiş ve formun son hâli verilmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın uygulamaları gerçekleştirilirken araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun davranılmıştır. Çalışmanın problem durumu ve araştırma deseni başta olmak üzere yazarın adı geçen doktora tezinde olduğu gibi orijinaliği korunarak; karma yöntem araştırmalara uygun yeni bir makale olarak düzenlenmiştir. Eğitim bilimleri disiplini içinde yer alan kurallara uygun olarak çalışmaya ilişkin her aşama (veri toplama araçları, verilerin toplanma aşaması, elde edilen verilerin çözümlenmesi) yazar tarafından açıkça ilgili bölümlerde paylaşılmıştır. Çalışma birinci yazarın doktora tez çalışmasının bir kısmı kapsamında gerçekleştirilmiş olup 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanıldığından geçmişe dönük Etik Kurul izni alınamamıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla, ölçekler aracılığıyla toplanan veriler SPSS 21.0 programına aktarılmış; toplanan verilerin analizinde alt problemler dikkate alınarak çözümlenmeler yapılarak bu doğrultuda başlıklar oluşturulmuştur.

Nitel Verilerin Analizi

Katılımcı görüşlerinin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirmektedir. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcı onayı alınarak ses kaydı yapılmış, alınan ses kayıtları veri seti oluşturmak için yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Analizlere başlamadan önce konu hakkındaki alanyazın detaylı incelenip temaların oluşturulmasında dikkate alınarak araştırmada iç güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, görüşmelerden elde edilen veriler, ses kayıtları dinlendikten sonra yazıya aktarılmış, kodlar oluşturulmuş ve görüşler temalar ve alt temalar altında analize tabi tutulmuştur. Kavramsal kodlar arasındaki ortak noktalar göz

önünde bulundurularak tematik kodlamalar yapılarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar, birbiriyle ilişkisine dikkat edilerek yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların özgün düşünce ve görüşlerini yansıtmak ve dış geçerliği sağlamak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerin sonucunda ortaya çıkan veri setinin analizinde eğitim bilim uzmanının yaptığı kodlamalar ile araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak araştırmanın iç güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği formül kullanılarak güvenirlilik hesaplanmıştır. [Güvenirlilik Formülü: Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] x 100. Yapılan karşılaştırma sonucunda %93 oranında fikir birliği olduğu anlaşılmıştır. Miles ve Gizliliği sağlamak açısından katılımcılara Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2), Öğretmen 15 (Ö15) ve Yönetici 1 (Y1), Yönetici 2 (Y2), Yönetici 10 (Y10) kısaltması yapılarak her bir katılımcıya numara verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları tespit edilmiş, aşağıdaki tabloda yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar		N	\bar{X}	S. s.	t	Ser.Der.(df)	P																																																								
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	Yönetici	119	2,84	1,11	7,97	328,66	0,00																																																								
	Öğretmen	454	2,18	,73				Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Yönetici	119	2,77	1,15	7,24	429,11	0,00	Öğretmen	454	2,22	,60	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Yönetici	119	2,80	1,20	7,54	369,72	0,00	Öğretmen	454	2,17	,71	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Yönetici	119	2,90	1,05	9,72	362,00	0,00	Öğretmen	454	2,18	,63	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yönetici	119	2,79	1,16	7,19	343,01	0,00	Öğretmen	454	2,19	,74	Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyi (Genel)	Yönetici	119	2,82	1,06	8,32	354,46	0,00
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Yönetici	119	2,77	1,15	7,24	429,11	0,00																																																								
	Öğretmen	454	2,22	,60				Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Yönetici	119	2,80	1,20	7,54	369,72	0,00	Öğretmen	454	2,17	,71	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Yönetici	119	2,90	1,05	9,72	362,00	0,00	Öğretmen	454	2,18	,63	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yönetici	119	2,79	1,16	7,19	343,01	0,00	Öğretmen	454	2,19	,74	Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyi (Genel)	Yönetici	119	2,82	1,06	8,32	354,46	0,00	Öğretmen	454	2,19	,66								
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Yönetici	119	2,80	1,20	7,54	369,72	0,00																																																								
	Öğretmen	454	2,17	,71				Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Yönetici	119	2,90	1,05	9,72	362,00	0,00	Öğretmen	454	2,18	,63	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yönetici	119	2,79	1,16	7,19	343,01	0,00	Öğretmen	454	2,19	,74	Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyi (Genel)	Yönetici	119	2,82	1,06	8,32	354,46	0,00	Öğretmen	454	2,19	,66																				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Yönetici	119	2,90	1,05	9,72	362,00	0,00																																																								
	Öğretmen	454	2,18	,63				Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yönetici	119	2,79	1,16	7,19	343,01	0,00	Öğretmen	454	2,19	,74	Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyi (Genel)	Yönetici	119	2,82	1,06	8,32	354,46	0,00	Öğretmen	454	2,19	,66																																
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Yönetici	119	2,79	1,16	7,19	343,01	0,00																																																								
	Öğretmen	454	2,19	,74				Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyi (Genel)	Yönetici	119	2,82	1,06	8,32	354,46	0,00	Öğretmen	454	2,19	,66																																												
Öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyi (Genel)	Yönetici	119	2,82	1,06	8,32	354,46	0,00																																																								
	Öğretmen	454	2,19	,66																																																											

Tablo 5'e göre; ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını "Çok seyrek" gerçekleştirdiğini belirtirken, yöneticiler ise "Ara sıra" gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar okul yöneticilerinin öğretmenlere göre nispeten daha yüksek düzeyde öğretimsel liderlik algısına sahip olduğunu gösterse de bunun yeterli bir düzeyde olmadığı okul yöneticileri tarafından da ifade edildiği görülmektedir. "Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği"nin alt boyutlarından elde edilen bulgular incelendiğinde de benzer bir durum görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; kurumsal itibara ilişkin yönetici ve öğretmen algıları tespit edilmiş, aşağıdaki Tablo 6' da yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Kurumsal İtibara İlişkin T-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S. s.	t	Ser.Der. (df)	p																																																																																
Hizmet Kalitesi	Öğretmen	454	3,56	1,21	-0,35	420,55	0,237																																																																																
	Yönetici	119	3,83	,647				Yönetim kalitesi	Öğretmen	454	3,40	1,05	-3,89	312,49	0,002	Yönetici	119	3,92	,728	Finansal sağlamlık	Öğretmen	454	3,27	,944	-6,49	303,70	0,000	Yönetici	119	3,74	,670	Çalışma ortamı	Öğretmen	454	3,23	,84	-8,49	303,34	0,000	Yönetici	119	3,79	,603	Toplumsal sorumluluk	Öğretmen	454	3,41	1,01	-5,97	310,61	0,000	Yönetici	119	3,87	,706	Duygusal çekicilik	Öğretmen	454	3,37	1,09	-5,17	303,57	0,000	Yönetici	119	3,71	,778	Kurumsal etik	Öğretmen	454	3,48	1,16	-4,50	313,26	0,006	Yönetici	119	3,88	,805	Kurumsal İtibar (Genel)	Öğretmen	454	3,39	,959	-5,82	318,47	0,000
Yönetim kalitesi	Öğretmen	454	3,40	1,05	-3,89	312,49	0,002																																																																																
	Yönetici	119	3,92	,728				Finansal sağlamlık	Öğretmen	454	3,27	,944	-6,49	303,70	0,000	Yönetici	119	3,74	,670	Çalışma ortamı	Öğretmen	454	3,23	,84	-8,49	303,34	0,000	Yönetici	119	3,79	,603	Toplumsal sorumluluk	Öğretmen	454	3,41	1,01	-5,97	310,61	0,000	Yönetici	119	3,87	,706	Duygusal çekicilik	Öğretmen	454	3,37	1,09	-5,17	303,57	0,000	Yönetici	119	3,71	,778	Kurumsal etik	Öğretmen	454	3,48	1,16	-4,50	313,26	0,006	Yönetici	119	3,88	,805	Kurumsal İtibar (Genel)	Öğretmen	454	3,39	,959	-5,82	318,47	0,000	Yönetici	119	3,81	,653								
Finansal sağlamlık	Öğretmen	454	3,27	,944	-6,49	303,70	0,000																																																																																
	Yönetici	119	3,74	,670				Çalışma ortamı	Öğretmen	454	3,23	,84	-8,49	303,34	0,000	Yönetici	119	3,79	,603	Toplumsal sorumluluk	Öğretmen	454	3,41	1,01	-5,97	310,61	0,000	Yönetici	119	3,87	,706	Duygusal çekicilik	Öğretmen	454	3,37	1,09	-5,17	303,57	0,000	Yönetici	119	3,71	,778	Kurumsal etik	Öğretmen	454	3,48	1,16	-4,50	313,26	0,006	Yönetici	119	3,88	,805	Kurumsal İtibar (Genel)	Öğretmen	454	3,39	,959	-5,82	318,47	0,000	Yönetici	119	3,81	,653																				
Çalışma ortamı	Öğretmen	454	3,23	,84	-8,49	303,34	0,000																																																																																
	Yönetici	119	3,79	,603				Toplumsal sorumluluk	Öğretmen	454	3,41	1,01	-5,97	310,61	0,000	Yönetici	119	3,87	,706	Duygusal çekicilik	Öğretmen	454	3,37	1,09	-5,17	303,57	0,000	Yönetici	119	3,71	,778	Kurumsal etik	Öğretmen	454	3,48	1,16	-4,50	313,26	0,006	Yönetici	119	3,88	,805	Kurumsal İtibar (Genel)	Öğretmen	454	3,39	,959	-5,82	318,47	0,000	Yönetici	119	3,81	,653																																
Toplumsal sorumluluk	Öğretmen	454	3,41	1,01	-5,97	310,61	0,000																																																																																
	Yönetici	119	3,87	,706				Duygusal çekicilik	Öğretmen	454	3,37	1,09	-5,17	303,57	0,000	Yönetici	119	3,71	,778	Kurumsal etik	Öğretmen	454	3,48	1,16	-4,50	313,26	0,006	Yönetici	119	3,88	,805	Kurumsal İtibar (Genel)	Öğretmen	454	3,39	,959	-5,82	318,47	0,000	Yönetici	119	3,81	,653																																												
Duygusal çekicilik	Öğretmen	454	3,37	1,09	-5,17	303,57	0,000																																																																																
	Yönetici	119	3,71	,778				Kurumsal etik	Öğretmen	454	3,48	1,16	-4,50	313,26	0,006	Yönetici	119	3,88	,805	Kurumsal İtibar (Genel)	Öğretmen	454	3,39	,959	-5,82	318,47	0,000	Yönetici	119	3,81	,653																																																								
Kurumsal etik	Öğretmen	454	3,48	1,16	-4,50	313,26	0,006																																																																																
	Yönetici	119	3,88	,805				Kurumsal İtibar (Genel)	Öğretmen	454	3,39	,959	-5,82	318,47	0,000	Yönetici	119	3,81	,653																																																																				
Kurumsal İtibar (Genel)	Öğretmen	454	3,39	,959	-5,82	318,47	0,000																																																																																
	Yönetici	119	3,81	,653																																																																																			

Tablo 6'ya göre kurumsal itibara (genel) ilişkin öğretmenler “Orta düzeyde katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, okul yöneticileri ise “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. kurumsal itibara ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bulgular; yöneticilerin kurumsal itibara ilişkin algısının öğretmenlere göre, nispeten daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları algısı ile kurumsal itibar algısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 7’de değişkenler arası korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Kurumsal İtibar Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Öğretmen		Hizmet Kalitesi	Yönetim kalitesi	Finansal sağlamlık	Çalışma ortamı	Toplumsal sorumluluk	Duygusal çekicilik	Kur. etik	Kur. İtibar (Genel)
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	r	,308**	,253**	,212**	,199**	,235**	,277**	,283*	,282**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	r	,344**	,287**	,227**	,211**	,282**	,298**	,317*	,313**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	r	,316**	,249**	,215**	,172**	,236**	,265**	,298*	,279**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	r	,218**	,152**	,145**	,106*	,169**	,145**	,203*	,182**
	p	0,000	0,001	0,002	0,024	0,000	0,002	0,000	0,000
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	r	,258**	,222**	,176**	,137**	,206**	,207**	,237*	,228**
	p	0,000	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000
Öğretimsel Liderlik (Genel)	r	,310**	,250**	,209**	,177**	,242**	,256**	,287*	,275**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tablo 7' ye göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik (genel) algısı ile kurumsal itibar (genel) algısı arasında pozitif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,275$; $p=0,000<0,05$). Bu ilişki alt boyutlarda da kendini göstermektedir. Buna göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arttıkça okulun kurumsal itibarı da artmaktadır. Araştırma bulgularına dayanarak itibarlı bir okuldan bahsetmek için, iyi bir yönetimden ve okul yöneticisinden bahsetmek gerektiği ifade edilebilir. Çünkü okul yöneticisinin sergileyeceği öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin okula ait kurumsal itibar algısını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretimsel liderlik davranışlarının “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutu kurumsal itibarla en yüksek ilişkiye sahiptir. Yani okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine yönelik davranışlar sergilemesi ile okulun kurumsal itibarının artacağı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları algısı ile kurumsal itibar algısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 8’de değişkenler arası korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Kurumsal İtibar Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Okul Yöneticisi	Hizmet Kalitesi	Yönetim kalitesi	Finansal sağlamlık	Çalışma ortamı	Toplumsal sorumluluk	Duygusal çekicilik	Kur. etik	Kur. İtibar (Genel)
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı	r ,340** p 0,000	,367** 0,000	,217* 0,012	,280** 0,001	,315** 0,000	,272** 0,001	,350** 0,000	,338** 0,000
Eğitim Programı ve Öğretimin Sürecinin Yönetimi	r ,412** p 0,000	,456** 0,000	,278** 0,001	,367** 0,000	,345** 0,000	,352** 0,000	,425** 0,000	,417** 0,000
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	r ,355** p 0,000	,382** 0,000	,184* 0,034	,299** 0,000	,272** 0,001	,273** 0,001	,365** 0,000	,343** 0,000
Öğretmenleri desteklenmesi ve geliştirilmesi	r ,283** p 0,001	,330** 0,000	,172* 0,047	,230** 0,007	,227** 0,008	,189* 0,029	,295** 0,001	,275** 0,001
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	r ,384** p 0,000	,450** 0,000	,251** 0,003	,319** 0,000	,341** 0,000	,319** 0,000	,424** 0,000	,394** 0,000
Öğretimsel Liderlik (Genel)	r ,369** p 0,000	,413** 0,000	,229** 0,008	,311** 0,000	,313** 0,000	,293** 0,001	,387** 0,000	,368** 0,000

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik (genel) algısı ile kurumsal itibar (genel) algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,36$; $p=0,000<0,05$). Bu ilişki alt boyutlarda da kendini göstermektedir. Okul yöneticilerinin algılarına göre “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı boyutu” kurumsal itibarla en yüksek ilişkiye sahiptir. Buna göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arttıkça okulun kurumsal itibarı da artmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının kurumsal itibara etkisini ortaya koymak için regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 9’da değişkenler arası regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Kurumsal İtibara

Bağımlı Değişken	Bağımsız değişken	β	t	P	F	Model (P)	R ²
Kurumsal itibar	Sabit	3,082	28,558	,000	12,32	0,000	0,088
	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşımı Boyutu	-,074	-,718	,473			
	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutu	,503	3,975	,000			
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutu	,000	,004	,997			
	Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi Boyutu	,273	3,272	,001			
	Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutu	,057	,547	,585			
	Öğretimsel liderlik (Genel)	0,220	5,469	0,000	29,90	0,00	0,047

Etkisini Belirlemeye Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Öğretim liderliği genel puanı ile kurumsal itibar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$).

Kurumsal itibar düzeyi ile öğretimsel liderlik davranışları düzeyi ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) olduğu görülmüştür ($R^2=0,047$). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları kurumsal itibarın varyansındaki değişimin %4,7’sini

açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları genel puanı düzeyi kurumsal itibar düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,220$).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okulların kurumsal itibarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çok az da olsa etkisinin etkisi olduğu görülmektedir. Bu etki öğretimsel liderliğin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarında kendini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları okulların kurumsal itibarını arttırmaktadır.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önündeki engellere ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Göstermelerinin Önündeki Engellere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Okul Yöneticisinden Kaynaklı Engeller	Yönetsel işlerin eğitim-öğretimden daha öncelikli ve önemli görülmesi	15	100
	Öğretim sürecine yabancılaşma	13	87
	Eğitim-öğretimden sadece öğretmenlerin sorumlu görülmesi	12	80
	Yöneticiliğin sadece idari bir görev olarak algılanması ve öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş nedeni	10	67
Diğer engeller	Öğretimsel açıdan mesleki gelişimlerini sürdürememe	8	53
	Okul yöneticisinin eğitim-öğretim sürecinde yeterince görünür olmaması	7	47
	Yönetsel işlerin yoğun olması, iş yükü fazlalığı	13	87
	Merkezi eğitim sistemi	12	80
	Güçlü bir okul kültürünün olmayışı	10	67
	Toplumun eğitim-öğretim sürecinden sadece öğretmenin sorumlu olduğuna dair algısı	9	60
	Mevzuattan kaynaklı nedenler	8	53

Tablo 10'a göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önündeki engellere ilişkin öğretmenlerin görüşleri okul yöneticisinden kaynaklı engeller ve diğer engeller olmak üzere iki temada toplanmıştır.

Öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları

göstermelerinin önündeki okul yöneticisinden kaynaklı engelleri sırasıyla; yönetsel işlerin eğitim-öğretimden daha öncelikli ve önemli görülmesi (n=15), öğretim sürecine yabancılaşma (n=13), eğitim-öğretimden sadece öğretmenlerin sorumlu görülmesi (n=12), yöneticiliğin sadece idari bir görev olarak algılanması ve öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş nedeni (n=10), öğretimsel açıdan mesleki gelişimi sürdürememe (n=8), okul yöneticisinin eğitim-öğretim sürecinde yeterince görünür olmaması (n=7) olarak ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önündeki diğer engelleri sırasıyla; yönetsel işlerin yoğun ve iş yükünün fazla olması (n=13), merkezi eğitim sistemi (n=12), güçlü bir okul kültürünün olmayışı (n=10), toplumun eğitim-öğretim sürecinden sadece öğretmenin sorumlu olduğuna dair algısı (n=8) ve mevzuattan kaynaklı nedenler (n=7) olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önündeki yöneticiden kaynaklı engellerin başında okul yöneticileri tarafından yönetsel işlerin eğitim-öğretimden daha öncelikli ve önemli görülmesi olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı tarafından ifade edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

Okul müdürümüzün bizlerle yaptığı toplantılarda genelde idari işleyişe yönelik konular üzerinde durduğunu söyleyebilirim. Evrakların eksiksiz olması, idareye zamanında teslimi vb. hususlar ile memuriyetle ilgili konular yöneticilerimizce daha fazla öne çıkarılıyor (Öğretmen 8).

Öğretmenlerin tamamına yakını okul yöneticilerinin öğrenme sürecine yabancılaşma yaşadıklarını, bu durumun öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önünde önemli bir engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Öğretmenler ifadelerinde bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Görev yaptığım yerlerdeki okul yöneticilerinin hemen hemen hepsinde öğretmenlikten yöneticiliğe geçtikten sonra sınıftan, öğrenciden, öğrenme faaliyetlerinden ve öğretmenlik mesleğinden uzaklaştıklarını gördüm. Daha çok yönetsel işlerle ilgilendiklerin, bu durumun da öğretimsel liderliklerini olumsuz etkilediğini düşünüyorum (Öğretmen 6).

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin önündeki engellerden birisinin de okul yöneticilerinin eğitim-öğretimden sadece öğretmenleri sorumlu gördüklerini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

Yöneticilerimizin eğitim-öğretim konusunda yaptığı toplantılar hep öğretmenlerin öğretim konusunda yapması gerekenler etrafında geçiyor. Bu toplantılardan sonra öğretim faaliyetlerinde hep yalnız kaldığımızı söyleyebilirim. Okul müdürümüz genelde kontrol ve denetim amaçlı sınıflarımıza uğrar. Öğretim sürecinde karşılaştığımız sorunların üstesinden kendimiz çözüm bularak gelmeye çalışıyoruz (Öğretmen 12).

Toplumun eğitim-öğretim sürecinden sadece öğretmenlerin sorumlu olduğuna dair algısı ve mevzuattan kaynaklı nedenlerin de okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin önündeki önemli engellerden olduğu araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir:

İçinde bulunduğumuz toplumun eğitim ve öğretimle ilgili konularda özellikle öğretmenlere karşı büyük bir beklenti içerisinde olduğunu görüyorum. Her türlü başarı veya başarısızlığın sorumlusu olarak öğretmen görülüyor. Aslında eğitim bir ekip işi. Bu ekipte öğretmen kadar okul yöneticilerinin de rolü ve sorumluluğu var (Öğretmen 15).

Okullardaki eğitim ve öğretimi ilgilendiren mevzuatta müdürleri sürecin işine katacak yeterli hükümlerin olmamasının da yöneticilerin öğretim liderliğinin önünde engel teşkil ettiğini söyleyebilirim (Öğretmen 6).

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önündeki engellere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Göstermelerinin Önündeki Engellere İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Kodlar	n	%
Yöneticiden kaynaklı engeller	Öğretim sürecine yabancılaşma	9	90
	Zamanı etkili kullanamama	7	70
	Öğretim sürecinden sorumlu olarak sadece öğretmeni görme	6	60
	Eğitimle ilgili güncel gelişme ve değişimleri takip etmeme	4	40
Diğer engeller	Eğitim-öğretim dışı yönetsel iş yükünün fazla olması	10	100
	Öğretimsel lider olarak yetişme ve gelişme ortamının yetersizliği	9	90
	Eğitim programlarının sık sık değişmesi, çok çeşitli ve sayıca fazla olması	8	80
	Öğretim liderliğinin teşvik edilmemesi	7	70
	Öğretmenlerin mesleki gelişime kapalı olması	7	70

Tablo 11'e göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önündeki engellere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri okul yöneticisinden kaynaklı engeller ve diğer engeller olmak üzere iki temada toplanmıştır.

Okul yöneticileri tarafından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önündeki okul yöneticisinden kaynaklı engeller sırasıyla; öğretim sürecine yabancılaşma (n=9), zamanı etkili kullanamama (n=7), öğretim sürecinden sadece öğretmeni sorumlu olarak görme (n=6) ve eğitimle ilgili güncel gelişme ve değişimleri takip etmeme (n=4) olarak ifade edilmiştir.

Okul yöneticileri tarafından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önündeki diğer engeller sırasıyla; eğitim-öğretim dışı yönetsel iş yükünün fazla olması (n=10), öğretimsel lider olarak yetişme ve gelişme ortamının yetersizliği (n=9), eğitim programlarının sık sık değişmesi, çok çeşitli ve sayıca fazla olması (n=8), öğretim liderliğinin teşvik edilmemesi (n=7) ve öğretmenlerin mesleki gelişime kapalı olması (n=7) olarak ifade edilmiştir.

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan yöneticilerin hemen hemen tamamı öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin önündeki yöneticiden kaynaklı engellerin başında öğretim sürecine yabancılaşma yaşamalarının olduğunu ifade etmiştir. Bu durum yöneticilerin ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

Öğretmenlik mesleğinden okul yöneticiliğine geçtikten belli bir süre sonra sınıftan, öğrenciden, öğretmenlik mesleğinden uzaklaşıyoruz. Sürekli okulun işleyişine dair idari işler öğretmenlikten uzaklaştırıp, öğretim sürecinin dışında kalmamıza neden oluyor (Yönetici 9).

Yöneticilerin büyük çoğunluğu zamanı etkili kullanamamanın ve öğretim sürecinden sadece öğretmeni sorumlu görme anlayışının öğretimsel liderliğin önündeki engellerden olduğunu belirtmiştir. Bu durum yöneticilerin ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

Okuldaki mesaimize başladığımızda gün içerisinde kendimizi eğitim-öğretim dışı idari işlere kaptırıyoruz. Evrak işleri, misafirlerle ilgilenme, binanın fiziki işleri derken bütün günümüz bitmiş oluyor. Gün içerisinde vaktimizin çoğunu idari işlerle geçmesinden dolayı öğretim faaliyetlerine yeterli zamanı ayıramıyoruz (Yönetici 8).

Araştırmaya katılan yöneticiler öğretimsel liderlik davranışlarının önündeki yöneticilerden kaynaklı engellerin dışında diğer engellerin de olduğunu belirtmiştir. Bu engellerden okul yöneticilerinin eğitim-öğretim dışı yönetsel iş yükünün fazla olması görüşü en sık tekrarlanan görüştür. Bu durum yöneticilerin ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

Lisede görev yapan bir okul müdürü olarak şunu belirtmeliyim ki ihalelerden tutun da, iş güvenliği, muhasebe işleri dâhil o kadar çok birbirinden farklı ve yoğun iş yükümüz var ki eğitim-öğretime tam manasıyla kendimizi veremiyoruz (Yönetici 11).

Yöneticilerin tamamına yakını öğretimsel lider olarak yetişme ve gelişme ortamının yetersiz (n=9) olmasının öğretimsel liderlik davranışı göstermelerinde engel teşkil ettiğini ifade etmiştir:

Okul yöneticiliği görevine geçtikten sonra birçok seminer, kurs vb. faaliyete katıldım ve hala da katılmaya devam ediyorum. Neredeyse tamamının okuldaki idari işlere yönelik olduğunu gördüm. Öğretimsel liderlik yönümüzü geliştirmeye yönelik faaliyetler neredeyse hiç yok (Yönetici 15).

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulara göre, öğretmenler okulların itibarıyla ilgili $\bar{X}=3,39$ aritmetik ortalama ile “Orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Okulların kurumsal itibarına ilişkin öğretmenlerin algılarına ait nicel bulgular değerlendirildikten sonra daha derin bilgilere ulaşmak ve ayrıntılı incelemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin itibarlı okul kavramına ilişkin görüşleri Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12. İtibarlı Okul Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	n	%
Eğitim- öğretimin niteliği	Öğrenci merkezli eğitim yapan	15	100
	Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili uygulayan	13	87
	Etkili bir ölçme-değerlendirmenin yapan	12	80
	Öğrencilere etkili rehberlik hizmeti sunan	10	67
	Sportif, sanatsal, sosyal ve kültürel, faaliyetlere önem veren	9	60
	Mezun takibini yapan	8	53
İnsan kaynağı	Akademik eğitimin yanında öğrenci davranışına da önem veren	6	40
	Öğretmenlerin niteliği	15	100
	Okul yöneticisinin liderliği	13	87
	Diğer çalışanların performansı	12	80
Okul iklimi ve kültürü	Yeterli sayıda personele sahip olma	8	53
	Öğretmenlerin desteklendiği ve teşvik edildiği	15	100
	Rekabet yerine işbirliğinin olduğu	14	93
	Güçlü bir öğrenme kültürüne sahip olan	13	87
	Çalışanların mutlu ve huzurlu olduğu	12	80
	Performansın ve başarının ödüllendirildiği	11	73
	Ekip ruhunun ve takım çalışmasının olduğu	10	67
	Paydaş katılımının sağlandığı	10	67
	Yeniliğe ve gelişime açık	9	60
	İyi bir geçmişe sahip	6	40
Fiziki ortam	Mesleki gelişme imkânının olduğu	5	33
	Eğitim-öğretim yeterli fiziki alt yapıya sahip	15	100
Okul-veli ilişkisi	Güvenli, sağlıklı ve temiz bir ortama sahip	14	93
	Velilerle etkili iletişim kurabilen	15	100
	Velilerce tavsiye ve tercih edilen	14	93
	Velileri eğitim-öğretim sürecine dâhil eden	12	80
Okul- çevre ilişkisi	Velilerin memnuniyetinin ve güveninin sağlayan	11	73
	Çevreyle işbirliği yapan	13	87
	Kendini çevreye tanıtan	12	80
	Sosyal sorumluluk projeleri olan	10	67

Tablo 12'ye göre itibarlı okul kavramına ilişkin öğretmenlerin görüşleri; eğitim-öğretimin niteliği, insan kaynağı, çalışma ortamı, okul kültürü, fiziki ortam, okul-veli ilişkisi ve okul-çevre ilişkisi olmak üzere altı temada toplanmıştır

Öğretmenler itibarlı okullardaki eğitim-öğretim hakkında sırasıyla; öğrenci merkezli eğitim yapan (n=15), öğretim yöntem ve tekniklerini etkili uygulayan (n=13), etkili bir ölçme-değerlendirme yapan (n=12), öğrencilere iyi bir rehberlik hizmeti sunan (n=10),

sportif, sanatsal, sosyal ve kültürel faaliyetlere önem veren (n=9), mezun takibini yapan (n=8) ve akademik eğitimin yanında davranışa da önem veren (n=6) olarak görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler itibarlı okullardaki insan kaynağı hakkında; öğretmenlerin niteliği, okul yöneticisinin liderliği, diğer çalışanların performansı ve yeterli sayıda personele sahip olması noktalarına dikkati çekmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler itibarlı okullardaki okul iklimi ve kültürüyle ilgili olarak; öğretmenlerin desteklediği ve teşvik edildiği, rekabet yerine işbirliği ortamının olduğu, güçlü bir öğrenme kültürünün olduğu, çalışanların mutlu ve huzurlu olduğu, performansın ve başarının ödüllendirildiği, ekip ruhunun ve takım çalışmasının olduğu, paydaş katılımının sağlandığı, yeniliğe ve gelişime açık, iyi bir geçmişe sahip ve mesleki açıdan gelişme imkânının olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir.

İtibarlı okullardaki fiziki ortam hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını itibarlı okulların eğitimi destekleyici yeterli fiziki alt yapıya sahip olduklarını bunun yanı sıra okul güvenliğine, öğrenci sağlığına ve temizliğe önem verdiklerini vurgulamışlardır.

İtibarlı okullardaki okul-veli ilişkisiyle ilgili olarak öğretmenler; velilerle etkili iletişim kurabilen, velilerce tavsiye ve tercih edilen, velileri eğitim-öğretim sürecine dâhil eden ve veli memnuniyetini ve güveninin sağlayan okullar şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler itibarlı okullardaki okul-çevre-toplum ilişkisine yönelik olarak sırasıyla; çevreyle işbirliği yapan, kendini çevreye tanıtan ve sosyal sorumluluk projeleri olan okullar şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 12' ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı itibarlı okullarda öğrenci merkezli eğitim yapıldığına vurgu yapmıştır. Örneğin Öğretmen 12'nin bu konu hakkındaki görüşü şöyledir:

Öğrencilerin ilgi duyduğu alanda gelişmesi için ortamların olduğu, becerisinin ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulduğu eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği ve bireysel farklılıklara dikkat edilen bir

*eğitim anlayışının olduğu okullar herkes tarafından saygın görülmektedir
(Öğretmen 12).*

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının kurumsal itibara etkisine yönelik nicel bulgular değerlendirildikten sonra okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları hakkında daha derin bilgilere sahip olmak ve ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerden görüş alınmıştır.

Okulun kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 13' de verilmiştir.

Tablo 13. Okulların Kurumsal İtibarına Katkı Sunan Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	n	%
Öğretmeni destekleme ve geliştirme	Öğretmenlerle işbirliği yaparak destek vermesi	13	87
	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için teşvik etmesi ve ortamlar sunması	12	80
	Kararlara öğretmenleri dâhil etmesi	11	73
	Öğretmenlerin performanslarına yönelik geri dönüt vermesi	10	67
	Öğretmenlere mesleki rehberlik yapması	7	47
Öğretim sürecini geliştirme	Öğretim zamanının etkili ve verimli geçirilmesinin sağlanması	14	93
	Derslerin etkili işlenmesinin sağlanması	13	87
	Eğitimdeki iyi uygulama ve örneklerin okula taşınması ve paylaşılması	11	73
	Derslere girerek katkı vermesi, sınıf içi gözlemler yapması	10	67
	Fiziki ortamın eğitim-öğretimi geliştirici şekilde düzenlenmesi	9	60
	Öğrenci gelişiminin takibinin yapılması	8	53
	Etkili bir ölçme-değerlendirme sürecinin sağlanması	7	47
	Sosyal, sportif ve kültürel faaliyetler düzenlenmesi	6	40
Program liderliği	Eğitim programının okulda etkili bir şekilde uygulanmasının sağlanması	12	80
	Eğitim programının uygulanabilmesi için gerekli ortamların ve materyallerin sağlanması	11	73
Okul kültürünü geliştirme	Rekabet yerine işbirliği ve dayanışma ortamının kurulması	14	93
	Paylaşımçı bir öğrenme kültürünün inşası	13	87
	Katılımcı ve demokratik bir okul ortamının oluşturulması	12	80
	Emeğin ve çalışmanın takdir edilmesi	12	80
	Takım ruhunun oluşturulması	10	67
	Karşılıklı saygı ve güven ortamının tesis edilmesi	9	60
İletişim faaliyetleri	Okulda yapılan çalışmaların görünürlüğünü sağlanması ve duyurulması	15	100
	Veli toplantılarına katılarak rehberlik yapması	14	93
	Öğrenci ev ziyaretlerine katılması	12	80
	Eğitim-öğretimi geliştirmeye yönelik öğretmenlerle toplantılar düzenlemesi	12	80
	Eğitim-öğretime paydaş katılımının sağlanması	11	73
	Verdiği mesajların eğitim-öğretimi geliştirmeye yönelik olması	10	67
	İletişim araçlarını okulun amaçlarına hizmet edecek şekilde etkin kullanması	8	53
	Okulda görünür olması	7	47

Tablo 13'e göre okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri; öğretmeni destekleme ve geliştirme, öğretim sürecini geliştirme, program liderliği, okul kültürünü geliştirme ve iletişim faaliyetleri olmak üzere beş temada toplanmıştır.

Öğretmenler, okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin öğretmeni destekleme ve geliştirme davranışlarını; öğretmenlerle işbirliği yaparak destek vermesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmesi ve ortamlar sunması, kararlara

öğretmenleri dâhil etmesi, öğretmenlere performanslarına yönelik geri dönüt vermesi ve öğretmenlere mesleki rehberlik yapması olarak ifade etmişlerdir.

Okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin öğretim sürecini geliştirme davranışlarını öğretmenler; öğretim zamanının etkili, verimli geçmesini ve derslerin etkili işlenmesini sağlaması, eğitimde iyi uygulama ve örneklerini okula taşıması ve paylaşması, derslere girerek katkı vermesi, sınıf içi gözlemler yapması, fiziki ortamı eğitim-öğretimi geliştirici şekilde düzenlemesi, öğrenci gelişiminin takibini yapması, etkili bir ölçme-değerlendirme sürecini sağlaması, sosyal, sportif ve kültürel faaliyetler düzenlemesi olarak ifade etmişlerdir.

Okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını öğretmenler; eğitim programının okulda etkili bir şekilde uygulaması ve bunun için gerekli ortamları ve materyalleri sağlanması olarak ifade etmişlerdir.

Okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin okul kültürünü geliştirme davranışlarını öğretmenler; rekabet yerine işbirliği ve dayanışma ortamını kurması, paylaşımcı bir öğrenme kültürünün inşa etmesi, katılımcı ve demokratik bir okul ortamının oluşturması, emeği ve çalışmayı takdir etmesi, takım ruhunu oluşturması ve karşılıklı saygı, güven ortamını tesis etmesi olarak ifade etmişlerdir.

Okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin iletişim faaliyetlerini öğretmenler; okul yöneticisinin okulda yapılan çalışmaların görünürlüğünü sağlaması ve duyurması, veli toplantılarına katılarak rehberlik yapması, öğrenci ev ziyaretlerine katılması, eğitim-öğretimi geliştirmeye yönelik öğretmenlerle toplantılar yapması, eğitim-öğretime paydaş katılımını sağlaması, verdiği mesajların eğitim-öğretimi geliştirmeye yönelik olması, iletişim araçlarını okulun amaçlarına hizmet edecek şekilde etkin kullanması ve okulda görünür olması olarak ifade etmişlerdir.

Okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin öğretmeni destekleme ve geliştirme davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenler sırasıyla; okul yöneticilerinin öğretmenlerle işbirliği yaparak destek vermesi, mesleki gelişimleri için öğretmenleri teşvik ederek ortamlar sunması, kararlara öğretmenleri dâhil etmesi, öğretmenlerin

performanslarına yönelik geri dönüt vermesi ve öğretmenlere mesleki rehberlik yapması şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 13' de görüldüğü gibi öğretmeni destekleme ve geliştirme temasında okulların kurumsal itibarına katkı sunan en sık vurgulanan yönetici davranışı okul yöneticilerinin öğretmenlerle işbirliği yaparak onlara destek vermesi davranışıdır. Bu durumla ilgili olarak; okulun en önemli iç paydaşı olarak kabul edilen öğretmenlerle okul yöneticisinin işbirliği yaparak destek vermesinin okulun itibarında doğrudan olumlu yönde değişikliğe neden olacağı söylenebilir. Öğretmen 3 okul yöneticisinin öğretmenlerle işbirliği yapmasının önemini şu şekilde anlatmıştır:

Bir öğretmen olarak öğretim sürecinde zaman zaman birçok sorunla karşılaşıyorum. Örneğin velilerin haksız yere bir öğretmeni suçlaması durumunda eğer müdürümüz bize destek ve yardımcı olursa biz de okulumuzun gelişmesi için mesleğimize dört elle sarılır elimizden gelenin en iyisini yaparız. Bu sayede okulumuz saygın bir kurum haline gelir (Öğretmen 3).

Tablo 13 incelendiğinde öğretim sürecini geliştirme temasında okulların kurumsal itibarına katkı sunan en sık vurgulanan yönetici davranışı öğretim zamanının etkili ve verimli geçmesinin sağlanması davranışıdır. Bu durumla ilgili olarak; okulun yönetiminden birinci derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin okuldaki öğretim zamanının etkili ve verimli geçmesinde de önemli sorumluluklarının olduğu, etkili ve verimli bir öğretim zamanına sahip okulların iyi bir itibara sahip olacağı söylenebilir. Öğretmen 4 okul yöneticisinin öğretim zamanının etkili ve verimli geçmesini sağlamanın önemini şu şekilde anlatmıştır:

Gerek ders saatlerine öğretmen ve öğrencilerce riayet edilmesi gerekse derslerin boş geçmesi, noktasında yöneticiler okullarda tedbirlerini almalıdır. Bir öğrenci evine gittiğinde o gün derslerinin boş geçtiğini velisine bildirdiği zaman insanların kafalarında soru işaretleri oluşmakta, okul hakkında olumsuz düşüncelere kapılmaktadır (Öğretmen 4).

Tablo 13 incelendiğinde okul yöneticilerinin program liderliği temasında okulların kurumsal itibarına katkı sunan en sık vurgulanan yönetici davranışı eğitim programının okulda etkili bir şekilde uygulanmasıdır. Bu durumla ilgili olarak; kendi okulunda ders programını etkili bir şekilde uygulayan okul yöneticisinin okulunu eğitim-öğretim yönünden ileri bir seviyeye taşıyacağı, bu durumda okulun itibarına katkı sunacağı söylenebilir. Öğretmen 3 okul yöneticisinin eğitim programının okulda etkili bir şekilde uygulanmasının önemini şu şekilde anlatmıştır:

Okullarda uygulanan bakanlık tarafından belirlenen öğretim programlarını başta okul yöneticileri sahiplenecek, tüm öğretmenler tarafından uygulanması için gerekli rehberlik, izleme, değerlendirme çalışmalarını yapmalıdır. Ülkede eğitim-öğretim birliğinin sağlanmasında okul müdürlerinin önemli bir yeri vardır (Öğretmen 3).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın katılımcılarından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar arasındaki ilişki konusunda bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun kurumsal itibarıyla ilişkili olduğu, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının artmasıyla okulun kurumsal itibarının da artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin yeterli düzeyde öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştiremedikleri, bu duruma da okul yöneticisinden kaynaklanan engeller ile diğer engellerin neden olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber okul yöneticileri okulların kurumsal itibarını yeterli görürken, öğretmenler daha düşük seviyede yeterli bulmuştur. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin öğretmenlere nispeten okullarını daha itibarlı gördüğü söylenebilir. Okul yöneticilerinin okulun yönetiminden birinci derecede sorumlu olmalarının okulla ilgili yapılacak olumsuz değerlendirmelerden öncelikle kendilerinin sorumlu tutulacağı algısının bu duruma sebep olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmen görüşlerinden okulların kurumsal itibarına katkı sunan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının ise; öğretmeni destekleme ve geliştirme, öğretim sürecini geliştirme,

program liderliği, okul kültürünü geliştirme ve iletişim faaliyetleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada gerek öğretmen görüşlerinden gerekse yönetici görüşlerinden okul yöneticilerinin yeterli düzeyde öğretimsel liderlik davranışı sergileyemedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonucun Arslan (2009), Sağır ve Memişoğlu (2013), Gümüş ve Akçaoğlu'nun (2013) çalışmalarındaki okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yeterli düzeyde yerine getiremedikleri sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Koşar ve Buran'ın (2019).araştırmalarında katılımcıların bir kısmı okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin olmadığını belirtmiştir. Büyükdoğan, (2021) ise çalışmasında okul yöneticilerin öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışını istenilen düzeyde gerçekleştirmediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Aktepe ve Buluç'un (2014) çalışmasında belirttiği okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı gösterme konusunda yeterli olmadığı görüşünün de mevcut araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı göstermelerinin önünde birtakım sorunların olduğunun göstergesi olabilir. Aynı şekilde Leithwood, vd.'nin (2010) yapmış oldukları araştırmadaki okul yöneticilerinin zayıf öğretim liderliği gösterdikleri sonucu ile Smithe'in (2007) çalışmasında ulaştığı okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme algısının öğretmenlerin okul yöneticilerine göre düşük çıktığı sonucunun bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların görüşlerinden okul yöneticilerinin kurumsal itibara ilişkin algısının öğretmenlere göre nispeten daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun Karaköse'nin (2006) çalışmasındaki kurumsal itibara ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı fark olduğu sonucuyla ve Sipahioğlu'nun (2018) araştırmasındaki, hem paydaşların kendi içerisinde hem de diğer paydaş grupları arasında kurumsal itibar algısı arasında anlamlı farklar olduğu sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Dülger ve Acar'da (2017) çalışmalarında okulun itibarına yönelik kurumsal itibar algısının paydaşlara göre değiştiiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arttıkça okulun kurumsal itibarının da arttığı söylenebilir. Sarier ve Uysal, (2020) çalışmalarında okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okul ve paydaşları üzerinde etili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutu kurumsal itibarla en yüksek ilişkiye sahiptir. Yani okul yöneticilerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine yönelik davranışlar sergilemesi ile okulun kurumsal itibarının artacağı söylenebilir. Öztürk’te (2016) araştırmasında kurumsal itibarla liderlik arasında pozitif yönde, yüksek derecede ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte liderlik ve kurumsal itibar arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda (Okur ve Akpınar, 2012; Ergenç, 2010; Çakır, 2009), örgüt liderinin kurumsal itibar üzerinde önemli etkisinin olduğu sonucu mevcut araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Ayrıca Kadıbeşegil’in (2018) de ifade ettiği kurumsal itibarın kurum liderinin liderlik özellikleriyle yakından ilişkili olduğu hususu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Artantaş ve Gürsoy, (2020) çalışmalarında itibarı yönetecek kurum liderlerinin, kurumun özelliklerine uygun liderlik davranışlarını sergileyebilecek, gerekli yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışlarının okulun kurumsal itibarını açıklamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle okul yöneticilerinin öğretim liderlik davranışı göstermesi okulun kurumsal itibar düzeyini arttırmaktadır. Bu sonuca göre okulların kurumsal itibarında okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çok az da olsa etkisinin etkisi olduğu söylenebilir. Bu etki öğretimsel liderliğin okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşımı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutlarında kendini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları okulların kurumsal itibarını arttırmaktadır. Nicholson’ın (2016) araştırmasındaki okul yöneticilerinin liderliğinin okulun itibarında önemli etkisinin olduğu sonucu araştırma sonuçlarını

desteklemektedir. Karaköse'nin (2006) araştırmasındaki okulun yönetiminden birinci derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin okulun kurumsal itibarında etkili olduğu sonucu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca Argon ve Dilekçi'nin (2014) araştırmasında belirttiği okul yöneticisinin okulun itibar değerlerini şekillendirdiği sonucunun mevcut araştırma sonuçlarını desteklemekte olduğu görölmektedir. Okur ve Akpınar'ın (2012) yapmış olduğu araştırmadaki liderle kurum itibarı arasında sıkı bir ilişki olduğu sonuçlarının da mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görölmektedir. Yine Davies ve Chun'un (2003) ifade ettiği kurumsal itibar yönetiminde liderliğin merkezi bir öneme sahip olduğu görüşü ile Chicken'ın (2002) belirttiği kurumsal itibarın inşası sürecinde kurum liderlerinin kilit bir rol oynadığı görüşlerinin araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı göstermelerinin önündeki engellerin; okul yöneticisinden ve diğer engellerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Hallinger ve Joseph'in (1987) araştırmasındaki okul yöneticilerinin öğretim liderliğinin önündeki başlıca engelin yöneticilerin eğitim programı ve öğretim sürecindeki bilgilerinin yetersiz olduğu bulgusunun araştırmadaki okul yöneticilerinin öğretimsel açıdan meslekî gelişimi sürdürmemesi ve öğretim sürecine yabancılaşmaları bulgularını desteklediği söylenebilir. Erdem vd.'nin (2011) çalışmalarında ifade ettiği okul yöneticilerinin zamanlarının çoğunu yönetsel ve bürokratik işlere ayırması ve öğretim sürecinde öğretmenleri yalnız bırakmasının öğretim liderliğinde engel teşkil ettiği görüşü araştırmadaki yönetsel işlerin eğitim-öğretimden daha öncelikli ve önemli görülmesi ile eğitim-öğretimden sadece öğretmenlerin sorumlu görülmesi görüşleriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte Işık (2003) araştırmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerisi eksikliğinin nedenlerinden birisi olarak yöneticilere yönelik bakanlık tarafından uygulanan mesleki gelişim programının eksik olması bulgusu da bu araştırmadaki okul yöneticilerinin öğretimsel açıdan mesleki gelişimlerini sürdürmemeye bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenler itibarlı okulu tanımlarken birden fazla kavramla ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler itibarlı okulu; eğitim-öğretimin niteliği, insan kaynağı, çalışma ortamı, okul kültürü, fiziki ortam, okul-veli ilişkisi ve

okul-çevre ilişkisi olmak üzere altı temada ifade etmiştir. Nicholson'ın (2016) ebeveynlerin çocukları için okul seçerken göz önünde bulundurdıkları etkenleri incelediği çalışmasında, okul seçiminde okul itibarının ebeveynler için önemli bir unsur olduğunu, okul itibarının okuldaki öğrenme ve öğretim sürecinin kalitesinin artırılmasıyla doğru orantılı olduğunu, ebeveynlerin okul itibarı algısının oluşmasında akademik başarı, nitelikli bir eğitim sürecinin önemli birer etken olduğuna yönelik elde ettiği bulguların araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Helvacı ve Aydoğan'ın (2011) çalışmasındaki etkili okullarda öncelikle eğitimsel ve öğretimsel faaliyetlerin etkili bir şekilde gerçekleştiği bulgusu ile Skallerud'un (2011) bir okulun itibarı üzerinde hangi unsurların etkili olduğunu araştırdığı çalışmasındaki okulda yapılan eğitim-öğretimin kalitesinin okulun itibarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucunun araştırma bulgularını desteklediği anlaşılmaktadır.

Katılımcı görüşlerinden okulların kurumsal itibarı üzerinde okul yöneticilerinin gösterdiği çok çeşitli öğretimsel liderlik davranışının etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri; öğretmeni destekleme ve geliştirme, öğretim sürecini geliştirme, program liderliği, okul kültürünü geliştirme ve iletişim faaliyetleri olmak üzere beş temada toplanmıştır. Yılmaz'ın (2010) araştırmasında belirttiği okul yöneticisinin öğretmenlerin iyi yönlerini geliştirmesi ve performanslarını arttırmalarına yönelik çalışmalar yapması gerektiği bulgusu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular Özden'in (2013) de ifade ettiği iyi okul yöneticilerinin çalışanlarını teşvik ederek onları desteklediği ve bu sayede çalışanların okulun gelişimi için daha çok performans gösterdikleri görüşünü destekler niteliktedir. Leithwood'un (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretimsel liderlik davranışları göstermesi beklenen okul yöneticilerinin okullarını geliştirmek için öğretmenleri teşvik ederek destek vermesi gerektiği bulgusu ile May ve Spovitz'in (2011) araştırmasındaki okul yöneticilerinin öğretmenleri her yönden gelişmelerini sağlayarak okulda etkili bir eğitim-öğretim gerçekleştirebileceği bulguları mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

-Okul yöneticiliğine atama ve seçim sürecinde öğretimsel liderliğe gereken önem verilmeli, seçim sürecine öğretimsel liderlik davranışları dâhil edilmeli, adaylarda aranan niteliklerde öğretim lideri olma koşulu aranmalıdır.

-Eğitim kurumlarının temel amaçlarından olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasında okul yöneticilerinin sergileyeceği öğretimsel liderlik davranışları büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretim liderliğini geliştirmek için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

-Kurumsal itibarın başarılı bir biçimde yönetilebilmesi için her şeyden önce ölçülebilmesi gerektiği alanyazında önemle vurgulanmaktadır. Bu nedenle paydaşların okula yönelik itibar algıları periyodik aralıklarla ölçülmeli, veriye dayalı kararlar alınmalı ve okul yöneticilerine kurumsal itibara yönelik mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

-Ülkemizde kurumsal itibarla ilgili eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalarının çoğunlukla üniversitelerle sınırlı kaldığı, okullar üzerinde ise yapılan çalışmaların yeni ve az olduğu görülmektedir. Bu nedenle okulların itibarında hangi faktörlerin etkili olduğuna dair derinlemesine kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

-Okulların itibarının inşası sürecinde okul itibarını olumlu veya olumsuz etkileyen nedenler kapsamlı bir şekilde araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44.
- Aktepe, V. & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(34), 227-247.
- Alessandri, S.W., Yang, S.-U. & Kinsey, D.F. (2006). An integrative approach to university visual identity and reputation. *Corporate Reputation Review*, 9(4), 258-270.
- Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44.
- Argon, T. & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 161-181.
- Argüden Y. (2003). *İtibar yönetimi*. İstanbul: Arge.
- Arslan, M. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No:227863) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, G. (2013). Türk eğitim sisteminin genel yapısı. A. Çiçek-Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.1-34). Ankara: Maya Akademi.
- Artantaş, E , Gürsoy, H . (2020). İşletmelerde kurumsal itibar, kurumsal itibarın yönetilmesi ve ölçülmesi: Bir araştırma . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43) , 352-367
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Binkhorst, J., & Kingma, S. F. (2012). Safety vs. reputation: risk controversies in emerging policy networks regarding school safety in the Netherlands. *Journal of Risk Research*, 15(8), 913–935.
- Bloom, M., A. (2018). *Parent dissatisfaction in an online world: Parent and administrator perception of the influence of negative social media comments on school reputation*. (Doctoral Dissertation). Aurora University, Aurora
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyükdoğan, B. (2021). *Liselerde öğretim liderliği* Adyaman: İksad Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Kılıç, A., Özcan, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chicken, C.J. (2002) *Yönetim ve Girişimcilik*, İstanbul: Epsilon.

- Creswell, J. W. & Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S.B.Demir Çev.). Ankara: Anı.
- Çakır, H. (2019). *Hayat boyu öğrenme kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri: bir karma yöntem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No:557576)Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Çakır, T. (2009). *Kurumsal itibarın oluşumunda liderliğin rolü* (Doktora Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No:239498)Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Davies G. & Chun R., (2009). The Leader's role in managing reputation. Ed: J. Klewes ve R. Wreschniok. *Reputation Capital* (311-323). Berlin: Spinger-Verlag Heidelberg.
- Davies, G., Chun, R., Vinhas, R.& Stuart, O. (2003).*Corporate reputation and competitiveness*. New York: Routledge.
- Dörtok, A. (2004). *Kurumsal itibarınızdan kaç sıfır atabilirsiniz?* İstanbul: Rota.
- Dülger, G. & Acar, O., K., (2017). Özel okullarda kurumsal itibar algısı: Okul paydaşları üzerinde bir araştırma ve model önerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(22), 259-277.
- Erdem, M, Aydın, I, Taşdan, M. & Akin, U. (2011). Educational problems and solutions in Turkey: The views of district governors. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 242–256.
- Ergenç, E. (2010). *Kurumsal itibar yönetiminde liderliğin rolü üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergün, M. (2017). *İtibar yönetimi*. S.Özdemir, N.Cemaloğlu (Ed.) *Örgütsel davranış ve yönetimi içinde (s.149-174)* Ankara: Pegem A.
- Gotsi, M., & Wilson., A. (2001). Corporate reputation: seeking a definition. *Corporate Communications*, 6(1), 24–30.
- Grunig, S. D. (1997). Research, reputation and resources: The effect of research activity on perceptions of undergraduate education and institutional resource acquisition. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 17-52.
- Gümüş, S., & Akcaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302.
- Hallinger, P & Joseph M. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.


- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239
- Helm S. (2007). The role of corporate reputation in determining investor satisfaction and loyalty. *Corporate Reputation Review*, (10), 22-37.
- Helvacı, M, & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9 b.). New York, NY: The McGraw Hill Companies.
- Işık, H. (2003). From policy into practice: The effects of principal preparation programs on principal behavior. *International Journal of Educational Reform*, 12 (4), 260-274.
- Kadıbeşegil, S. (2018). *İtibar yönetimi*. (9.Baskı). İstanbul: Mediacat.
- Karaköse, T. (2006). *Eğitim örgütlerindeki iç ve dış paydaşların kurumsal itibara ilişkin algılamaları* (Doktora Tezi),YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 186205)Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Karaköse, T. (2007). Örgütlerde itibar yönetimi. *Akademik Bakış, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 11(1), 147-191.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kış, A. & Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta-analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(6) , 2129-2145.
- Kosunen, S. & Carrasco, A. (2014). Parental preferences in school choice: comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Journal of Comparative and International Education*,46(2),172-193.
- Koşar, S , & Buran, K., (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Kösterelioğlu, M. & Olukçu, E. (2019). Öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 15(2), 31-45.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.


- May, H., & Supovitz, J. A. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332-352.
- Merriam, S.B. (2015). Nitel araştırmalarda geçerlilik, güvenilirlik ve etik. S. Turan (Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (E. Dinç, Çev.) içinde (s.29-33). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage.
- Moonasamy, A., R., Naidoo, G.,M. & Rugbeer, H. (2019) Media's role on the reputation of the Department of Basic Education in South Africa. *Journal of Gender, Information and Development in Africa (JGIDA)* 8(2), 119-138.
- Nicholson, A. (2016). *What factors influence school choice, with particular reference to school reputation?*(PhD Thesis Thesis). <https://arro.anglia.ac.uk/id/eprint/701686/adresinden> erişildi. Anglia Ruskin University. İngiltere, Cambridge.
- Okur, M. E. & Akpınar, A. T. (2012). Liderin itibarının kurumsal itibar yönetimine etkisi. *Mevzuat Dergisi*, 15(174), 1-8.
- Özdemir, S. (2014). Türk eğitim sisteminin yapısı ve sorunları. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.1-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(2), 266- 282.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, N.K. (2016). *Kurumsal itibar ve liderlik davranışlarının marka değerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pate, J. L., James, L., & Leech, D. (2005). Teacher leaders: A catalyst for instructional leadership. *Online Submission*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491493.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Pitan, O. S., & Muller, C. (2019). University reputation and undergraduates' self-perceived employability: mediating influence of experiential learning activities. *Higher Education Research & Development*, (21), 1269-1284.
- Roberts, P.W. & Dowling,G.,R. (1997). The value of a firm's corporate reputation: how reputation helps attain and sustain superior profitability, *Corporate Reputation Review*, 1(1), 75-79.
- Sarıer, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi*. (Doktora tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 344313) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Sarıer, Y, Uysal, Ş . (2020). Türkiye’de okul yöneticilerinin liderliğinin, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10 (2) , 1041-1065 .
- Sağır, M. & Memişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Sipahioğlu, M. (2018). *Erciyes üniversitesi paydaşlarının kurumsal itibara ilişkin algularının incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 502048) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Smithe, M. S. (2007). *Principals’ and teachers’ perception of principals’ instructional leadership*. ProQuest, Saint Luis University. Brussels.
- Skallerud, K. (2011). School reputation and its relation to parents' satisfaction and loyalty. *International Journal of Educational Management*, 25(7), 671-686.
- Sung, M. ve Yang S. (2008). Toward the model of university image: The influence of brand personality, external prestige, and reputation. *Journal of Public Relations Research*, 20(4), 357–376.
- Suomi, K., Kuoppakangas, P., Hytti, U., Hampden-Turner, C., & Kangaslahti, J. (2014). Focusing on dilemmas challenging reputation management in higher education. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 461-478.
- Şişman, M. (2016). Şişman© Öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400. doi: 10.14527/kuey.2016.015
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegema Yayınları
- Tanrıoğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Vidaver-Cohen, D. (2007). Reputation beyond the Rankings: A conceptual framework for business school research. *Corporate Reputation Review*, 10(4), 278-304.
- Westcott, S.W. (2013). Corporate reputation and the discipline of visual communication. Craig E. Carroll (Ed.) *The handbook of communication and corporate reputation* içinde (s.130-140), West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, H. (2017). *Okul müdürlerinin itibarını etkileyen bileşenlerin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 480207) Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ORCID

Mehmet ÖZDOĞRU  <https://orcid.org/0000-0002-3853-8389>

Nezahat GÜÇLÜ  <https://orcid.org/0000-0001-5345-0003>

SUMMARY

Introduction

Leaders of the institutions have been given great roles on the road from the formation of corporate reputation to its sustainability. Because leaders are the mirror of the organization, they are also responsible for managing the reputation of their organization. The role of leaders in the formation and protection of the corporate reputation is one of the points that should be emphasized. One of the types of leadership that can affect the reputation of schools is thought to be instructional leadership, a type of leadership specific to educational institutions. The main purpose of this study is to examine the relationship between the instructional leadership behaviors of school administrators and their perception of corporate reputation according to the perceptions of teachers and administrators working in public secondary schools.

Methodology

The research is designed as a "mixed method" in which quantitative and qualitative methods were used together. In the study, an "exploratory sequential design" was chosen from mixed method research types to find a solution to the basic problem sentence through qualitative interviews based on quantitative data and to enable the issue to be examined in more depth. In the quantitative phase of the study, data were obtained from 454 teachers and 119 school administrators. Participants of the qualitative stage of the research consist of 25 teachers and administrators determined in accordance with the maximum diversity method. In the study, "Teaching Leadership Behaviors Scale of School Administrators" developed by Şişman (2016), "Corporate Reputation Scale" developed by Karaköse (2006) and the interview form created by the researcher were used. Content analysis method, one of the qualitative data analysis techniques, was used in analyzing the participants' opinions.

Findings

Teachers stated that school administrators performed their instructional leadership behaviors at the level of "very rare" with an arithmetic mean of $\bar{X}=2.19$, while the administrators stated that they were realized at the level of "Occasional" with an arithmetic average of $\bar{X}=2.82$. Regarding institutional reputation (general), teachers stated an opinion at the level of "I agree at a moderate level" with an arithmetic average of $\bar{X}=3.39$, while school administrators stated an opinion at the level of "I agree" with an arithmetic average of $\bar{X}=3.81$. A positive and statistically significant relationship was found between teachers' perception of instructional leadership (general) and corporate reputation (general) perception ($r=0,275$; $p=0,000<0.05$). This relationship also manifests itself in sub-dimensions. It was observed that there is a relationship (explanatory power) between the level of corporate reputation and the level of instructional leadership behavior ($R^2=0.047$). Instructional leadership behaviors of school administrators explain 4.7% of the change in corporate reputation variance. Teachers' views on instructional leadership behaviors of school principals that contribute to the institutional reputation of schools; it has been gathered under five themes: supporting and developing the teacher, improving the teaching process, program leadership, developing the school culture and communication activities.

Conclusion And Discussion

The finding obtained from the study that school administrators cannot exhibit adequate instructional leadership behavior is similar to the finding of Arslan (2009), Sağır and Memişoğlu (2013), Gümiş and Akçaoğlu (2013) that school administrators perform their instructional leadership behaviors "occasionally". However, it is seen that Aktepe and Buluç (2014) support the finding that school principals have some problems in their instructional leadership behavior. Instructional leadership behaviors of school administrators increase the institutional reputation of schools. The finding in Karaköse's (2006) study that school principals who are primarily responsible for the management of the school are effective in the institutional reputation of the school coincides with the findings of the research. In addition, Argon and Dilekçi's (2014) finding that the school administrator shapes the reputation values of the school supports the present research findings, and the results of the research conducted by Okur and Akpınar (2012) show a close relationship between the leader and the institutional reputation are similar to the research findings. Teachers' views on instructional leadership behaviors of school principals that contribute to the institutional reputation of schools; It has been gathered under five themes: supporting and developing the teacher, improving the teaching process, program leadership, developing the school culture and communication activities. Yılmaz's (2010) finding in his research that the school administrator should improve the good aspects of teachers and make studies to increase their performance is similar to the research findings. The findings obtained from the research support the view expressed by Özden (2013) that good school administrators encourage and support their employees, and thus the employees perform more for the development of the school.

GEFAD / GUJGEF41(3): 1915-1950(2021)

Eğitimcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemindeki Krizler ve Çözüm Önerileri*

Crises in the Turkish Education System and Solution Proposals from the Perspective of Educators

Ramazan YİRCİ¹, Gülseda KİRİŞÇİ²

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, ryirci@gmail.com

²Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, gulsedakirisci@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 23.04.2021

Yayına Kabul Tarihi: 22.10.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin Türk Milli Eğitim Sistemi'nde kriz olarak değerlendirdikleri durumları ve bu krizlere yönelik çözüm önerilerini incelemektir. Betimsel olarak tasarlanan ve olgubilim yaklaşımına göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter temelli örnekleme kullanılarak belirlenen 54 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler ve yöneticiler tarafından Türk Milli Eğitim Sistemi'nde kriz olarak değerlendirilen durumlar; eğitim sistemindeki değişimler, olağanüstü durumlar, öğretmen politikaları, okul ve bölge farklılıkları, göçmen öğrenciler ve yönetici atama politikaları temaları altında toplanmıştır. Katılımcılarının en fazla görüş belirttiği temalar; 4+4+4 modeline geçilmesi, sınav sistemindeki değişiklikler ve Covid-19 pandemisi gibi olağanüstü durumlar olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar kriz olarak değerlendirdikleri durumlara ilişkin iyi bir planlama yapılarak istikrarlı eğitim politikaları geliştirilmesini, kriz ortaya çıkmadan önlemler alınmasını, öğretmen istihdamına yönelik çalışmalar yapılmasını, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesini, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere ve dezavantajlı bölgelerde eğitim alan öğrencilere teknolojik ve materyal desteği verilmesini, teknolojik alt yapının ve EBA'nın güçlendirilmesini önermişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Kriz, Türk eğitim sistemi, Öğretmen, Eğitim yöneticisi.

* **Alıntılama:** Yirci, R. ve Kirişçi, G. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemindeki krizler ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1915-1950.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the situations that teachers and education administrators consider as a crisis in the Turkish National Education System and their suggestions for solving these crises. The research was designed descriptively according to phenomenological approach. The study group consists of 54 teachers and school administrators working at state schools (kindergarten, primary school, secondary school and high school) in the 2020-2021 academic year. Criterion-based sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. The data were obtained using a semi-structured interview form and analyzed by content analysis method. According to the results; situations considered as crisis in Turkish National Education System by the participants are; changes in the education system, extraordinary situations, teacher policies, school and regional differences, immigrant students and school administrator appointment policies. The themes that the participants expressed the most views are transition to the 4+4+4 educational cycle, extraordinary situations such as Covid-19 pandemic and changes in the exam system. Participants recommend developing stable, well-planned educational policies, taking measures before the crisis occurs, conducting studies for teacher employment, making pre-school education compulsory, providing technological and material support to students with low socioeconomic level in disadvantaged regions, providing material support, strengthening the technological infrastructure of Education Information Network (EBA).

Keywords: *Crisis, Turkish education system, Teacher, Education manager.*

GİRİŞ

Örgütler önceden belirlenmiş ve üyeleri tarafından benimsenen ortak amaçlara ulaşmak için kurulmuş toplumsal araçlardır. Önceden belirlenen hedeflere ulaşma yolunda örgütler bazen istenmeyen olay ya da beklenmeyen durumlar ile karşılaşabilmektedir. Rutin işleyiş düzeni ise böyle zamanlarda etkisiz kalabilmektedir (Sezgin, 2003). Örgütler, açık sistem yapılanmaları nedeniyle örgüt içi ve örgüt dışı birçok farklı değişkenden etkilenmektedir. Örgütü etkileyen değişkenlerden biri de krizdir (Özdem, 2017:493). Kriz, örgütsel eylemleri, normları ve değerleri belirli bir süre boyunca olumsuz yönde etkileyen istikrarsız bir zaman dilimini ya da durumu işaret eder (Aykaç, 2001; Shaw, 2017, Fink, 1986). Toplumsal ve örgütsel türbülanslar mevcut bir sistem içerisinde krize neden olabilir (Rayburn vd., 2020). Krizler örgütler için son derece yıkıcı, karmaşık ve dinamik şekilde ortaya çıkabilir. Bu nedenle bütüncül, stratejik ve hızlı tedbirler geliştirilmelidir ve hızlı karar alınmalıdır (Brennan ve Stern, 2017; Pearson ve Clair, 1998). Tüm örgütler varlıkları devam ettiği sürece çeşitli kriz durumları ile karşı karşıya kalmaktadır (Karaköse, 2007). Yöneticilik yeteneklerine ise en çok kriz zamanlarında ihtiyaç duyulmaktadır çünkü kriz acil bir durum anlamına gelmektedir (Demirtaş, 2000).

Kriz, örgütün beklemediği bir zamanda meydana gelen örgütün imajına zarar verebilen bir durum olarak değerlendirilmektedir ve burada liderler için temel zorluk, karmaşık, yoğun ve sürekli değişen küresel bir ortamda zamanında ve doğru kararlar almaktır (Bolman & Deal, 2008; Okkay, 2019; Peltekoğlu, 2016:454). Krizlerin ortaya çıkmadan önce önlenmesi ve yönetilmesi örgütler için çok önemli bir konudur (Özkayran, Abalı ve Abalı, 2020). Kriz yönetiminin önemli noktalarından biri krizi örgüt açısından başarıya ve fırsata dönüştürmektir. Krizin örgütsel açıdan fırsata dönüştürülmesi, krizi kritik bir zaman olarak algılamak ve örgütsel değişimi yakalayabilmek için kullanmakla ilgilidir (Harwati, 2013). Ortaya çıkması muhtemel sorunları önceden önlemek ve krize dönüşmeden problemi çözmek çağdaş yönetim anlayışının temel özelliklerindedir. Bu özelliklerinden dolayı kriz yönetimi de çağdaş yönetim yaklaşımlarından kabul edilmektedir. Çevresel değişimler, doğal olaylar, siyasi, ekonomik ya da teknik nedenler ile ortaya çıkan dış kaynaklı krizlerin

de zamanında ve gereken yönetsel ve akılcı tedbirlerin alınarak başarı ile uygulanması etkin bir kriz yönetiminin önemli unsurlarıdır (Özdem, 2017:493; Peker ve Aytürk, 2000:385-386).

Krizler örgütün bütün sistemlerini etkileyebildiğinden, örgütler hazırlıkları olmadan krize yakalandıklarında yönetim kontrolü ile de ilgili sorunlar yaşamaktadır (Aksu, 2009). Eğitim örgütleri de tüm örgütler gibi kriz ile karşılaşmakta, hatta okul yöneticileri gündelik rutin işlerinin yanı sıra bir krizden diğerine yol almaktadır (Altun Akbaba, 2001). Okullar işleyiş süreçlerinde iç ve dış kaynaklı sorunlar ile karşı karşıya kaldıklarında, bazılarının üstesinden kolaylıkla gelirken bazı sorunlar örgütün başa çıkma kapasitesinin üstünde gerçekleşmekte ve krize neden olmaktadır (Gezer, 2020). Bazı krizler örgütlerin işleyişini derinden etkileyebilmekte ve hatta bazı durumlarda örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinin önünde ciddi bir engel olarak yer almaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada Türk Eğitim Sistemi'nde hangi durumların bir kriz olarak görüldüğü öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ele alınacaktır. Türk Eğitim Sistemi bağlamında kriz konusunda yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun kriz yönetimine odaklandığı görülmektedir (Aksoy ve Aksoy, 2003; Ali, 2009; Demirtaş, 2000; Karakuş ve İnandı, 2018, Sarı ve Sarı, 2020). Ayrıca bu mevcut çalışmalarda daha çok nicel araştırma yöntemlerinin veya sadece alan yazın taraması kullanıldığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırma Türkiye'de eğitim alanında 2020 yılı sonrasında kriz olarak görülen durumları bizzat öğretmen ve okul yöneticilerinin bakış açısından tespit etmeye çalışması ve kriz olarak belirtilen durumlar için katılımcılardan çözüm önerileri alması çalışmayı farklı kılmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımının benimsenmesinin temel sebebi kapsamlı bir veri toplama aşaması sonrasında detaylı bir veri analiz süreci yürütülmek istenmesidir. Belirtilen bu hususların çalışmanın alana katkı potansiyelini ve önemini artırdığı düşünülmektedir.

Kriz Kavramı

Kriz kavramı Latince'den gelmekte olup, kökeni Eski Yunanca'ya dayanmaktadır. Eski Yunanca'da "Karar vermek" ve "Ayrılmak" anlamında kullanılan kriz kavramı, Çince'de "Tehlike" ve "Fırsat" anlamında kullanılmaktadır (Çelikkan, 2012). Yerli literatüre girişi yaklaşık 50 yıl öncesinde olmuş ve İngilizce "Crisis" sözcüğünün okunması ile Türkçe'ye

kazandırılmıştır. Sözlük anlamında kriz; “Bunalım, Buhran, Çöküntü” gibi anlamlarda kullanılmaktadır ve “Afet, Felaket” anlamlarını da içermektedir (sozluk.gov.tr, 2021). Kriz; aniden gelişen, örgütün ve toplumun varlığını ya da hedeflerini tehlikeye atan ve hızlı bir şekilde tedbir alınması gereken bir durumdur (Harwati, 2013; Karaköse, 2007). Benzer şekilde Can (2002:333) tarafından kriz; örgütün üst düzey hedeflerini ya da örgütün varlığını riske atan, hızlı tepki verilmesi gereken, örgütün kriz önleme işlevinin devre dışı kaldığı gerilim yaratan bir durum olarak tanımlanmıştır. Alışılmış durumların dışında olağanüstü bir durum olarak, siyasal toplumsal ve ekonomik gibi farklı boyutlar ile ele alındığında kişiyi, örgütü ya da devleti etkileme potansiyeli barındıran tehlikeli ve istikrarsızlığa neden olabilecek bir olgudur (Bingöl, 2012:88).

Örgütlerin varlığını tehlikeye atan krizin temel özellikleri; örgütsel yapı değer ve normların olumsuz etkilenmesi, beklenmedik olması, öncesinde tahmin edilememesi, önleme mekanizmasının işlevsiz kalması, önlem almak için yeterli zaman ve bilgi bulunmaması, önlemlerin hızlı alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Krizin Kaynakları

Örgütlerde krize neden olan çok sayıda değişkenin varlığından söz edilmektedir. Bu değişkenler ise genel olarak çevresel (dışsal) faktörler ve örgütsel (içsel) faktörler olarak gruplandırılmaktadır. Örgüt dışı faktörler; doğal, ekonomik, politik ve yasal, teknolojik, uluslararası faktörler ve toplumsal yapıdır. Örgüt içi faktörler ise; yönetimin niteliği ve örgütsel yapı olarak sınıflandırılmaktadır (Özdem, 2017:496, Sezgin, 2003).

Çevresel (Dışsal) Faktörler

Çağdaş yönetim yaklaşımlarına göre örgütler açık bir sistem olarak çevresini etkileyen ve çevresinden etkilenen bir yapıdadır. Çevresel etkileşim, çevresel olumsuzlukların örgütü etkilemesini de beraberinde getirmektedir (Yalçınkaya, 2002). Bu kapsamda kriz kaynaklarının dış çevre koşullarından bağımsız düşünülmesi imkânsızdır. Dış çevre faktörleri örgütsel yapının dışında meydana gelen ve örgüt tarafından kontrol edilemeyen faktörler olup aşağıda açıklanmıştır (Özdem, 2017:497).

Ekonomik Faktörler: Ekonomik sistem örgütü içine alan bir sistem olarak, piyasalardaki dalgalanmalar, ekonomik buhranlar ve istikrarsızlık örgüt içinde krize neden olabilmektedir. Örneğin; 2001 krizi Türkiye’de birçok işletmeyi kriz ortamına sokmuş ve değer kaybı yaşamalarına neden olmuştur (Akalin ve Uçak, 2007).

Politik ve Yasal Faktörler: Hükümetlerin yaptığı yasal düzenlemeler ve örgütlerin düzenlemelere uyum sağlayamaması durumunda örgütler kriz yaşayabilmektedir. Örgütün içinde yer aldığı politik sistemdeki istikrarsızlıklar da örgütü olumsuz anlamda etkileyerek krize neden olabilmektedir (Özdem, 2017:502-503).

Toplumsal Yapı: Toplumda gerçekleşen kültürel değişimler, toplumsal değer yargıları ve yaşam tarzındaki köklü değişiklikler krizi ortaya çıkarma potansiyeline sahip etmenlerdir.

Uluslararası Faktörler: Küreselleşme ile teknoloji, iletişim, hukuk ve kültür gibi birçok konuda uluslararası ilişkiler kurulmakta ve örgüt için olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Özellikle büyük ölçekli örgütler uluslararası faktörlerden ciddi şekilde etkilenmektedir (Özdem, 2017:504, Uyanık, 2008.)

Teknolojik Faktörler: Teknolojik gelişmeler, toplumsal değişimi ve buna bağlı gerçekleşen örgütsel değişimi zorunlu kılan bir faktördür. Örgütler teknolojik gelişmelere ayak uyduramadığı zaman kriz durumları ile karşı karşıya kalabilmektedir. Öyle ki teknolojinin değişim hızı örgüt üyelerinin örgütsel hayattaki becerilerini kısa zaman içerisinde yetersizleştirerek kriz yaratma potansiyeline sahiptir (Turan ve Çolakoğlu, 2008).

Doğal Faktörler: Örgütün denetim ve kontrolü dışında kalan, doğal çevre ile ilgili ortaya çıkan; deprem, sel, yangın, salgın hastalıklar, nükleer olaylar ve kıtlık gibi beklenmedik olaylar örgütsel krize yol açabilen doğal faktörlerdir. Doğal faktörlerin büyüklüğü arttıkça krizin boyutu da artmaktadır. Doğal faktörlere bağlı olarak örgütlerde ortaya çıkan krizler başarılı bir iletişim sürecine dayanan iyi bir kriz yönetimi ile mümkündür (Özdem, 2017:498).

Örgütsel (İçsel) Faktörler

Örgütlerde kriz durumu yaşatabilme potansiyeline sahip içsel faktörler; örgütsel yapı ve yönetimin niteliği olarak sınıflandırılabilir. Yönetici, yönetim yapısı, örgüt üyeleri ya da bütçe gibi konulardan kaynaklanan krizler içsel kaynaklı krizlerdir.

Örgütsel Yapı: Örgütsel yapı formal bir model olarak iş akışının düzenlenmesi, karar alma süreçlerinde yetki dağılımı ve iş ilişkilerinin gerçekleşme yollarının tespit edilmesi olarak tanımlanabilir (Özdem, 2017). Örgütsel yapının çevresel değişimlere uyum sağlayamaması bir kriz etkeni olabilmektedir. Örgüt yapısının; bilgi edinmedeki yetersizliği, örgütün tecrübeleri, merkezileşme derecesi, çevresel değişimleri izlemesi, esnek ya da katı yapılaşması, kültürel özellikleri, değer, inanç ve tutumları, örgütün hizmet ya da ürününün özellikleri gibi yönleri krize neden olabilecek etkenler olarak açıklanmaktadır (Demirtaş, 2000; Sezgin, 2003).

Yönetimin Niteliği: Üst yönetimin yetersizliği örgütsel krizlerin önemli bir etkeni olarak değerlendirilmektedir. Yöneticinin krizi öncesinde tahmin edememesi, sezinleme, problemlerin yol açacağı durumları kavrayamaması veya çözümü için geç kalması, çözüm önerilerinin eskimesi, çevresel değişimlere adapte olamaması, sistemi suçlaması ya da krizi görmezden gelmesi yönetimden kaynaklanan içsel kriz etkenleridir (Can, 2002:336; Özdem, 2017).

Kriz Yönetimi ve Yöneticiler

Kriz yönetimi; grup veya örgütün varlığını ve işlevselliğini tehlikeye atan durumların öncesinde sezinlenip gerekli önlemlerin alınma süreci olarak tanımlanmaktadır (Karaköse, 2007). Kriz yönetiminin amacı krizin olumsuz sonuçlarını engellemek ya da etkilerinin azaltılmasını sağlamak ve örgütü kriz durumlarına hazır hale getirmektir (Çelikkan, 2012:11). Bu bağlamda kriz yönetimi tehlikeleri belirlemeyi, riskleri azaltmayı hedefleyen proaktif bir disiplindir (Bullock, Coppola ve Haddow, 2007; Jaques, 2009; Robert ve Lajtha, 2002). Krizi başarıyla atlamanın ve iyi bir şekilde yönetmenin odak noktası kriz yönetim planıdır. Yöneticiler farklı krizlerin farklı yönetim uygulamaları gerektirdiğinin farkında olarak, her riski ve olasılığı kriz açısından değerlendirerek kriz yönetim planını oluşturmalıdır (Coombs, 2001). Krizler başarısızlık kadar başarı tohumlarını da içinde

taşımaktadır ve kriz yönetimi başarı ve başarısızlık durumlarının iyi bir şekilde analiz edilmesini içeren planlı ve düzenli bir süreçtir. Alana ve geleceğe dönük muhtemel problem ve tehlike unsurlarının belirlenmesi, uygun tepki ve mücadele tekniklerinin belirlenmesi, krizle mücadele önlemlerinin alınması ve uygulanması süreci kriz yönetiminin süreçleridir (Demirtaş, 2000).

Kriz yönetim sürecinde iki yaklaşımdan bahsedilmektedir. Krizden kaçma yaklaşımı; krizden korunma ve mümkün olduğunca krize girmemeye dönük bir yaklaşımdır. Yönetici çevreyi sürekli takip ederek, özellikle iç çevre analizini iyi yaparak bu yaklaşımı kullanmaktadır. Krizi çözme yaklaşımı ise; krizi fırsata çeviren, örgütsel eksikliklerin tespiti için değerlendiren bir yaklaşımdır (Tekin, 2015). Kriz yönetiminde ister krizden kaçma yaklaşımı isterse de krizi çözme yaklaşımı kullanılсын karar verme yetki ve sorumluluğunun yöneticilerde olması, yöneticilerin bu zor zamanlarda önemini daha fazla ortaya koymaktadır. Çünkü örgütsel işleyişi ve çalışanların motivasyonlarını bozan, örgüt üyelerinde stres ve baskı yaratan, krizlerin doğru tespit edilmesi ve yönetilmesi örgütün varlığı açısından büyük öneme sahiptir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin Türk Milli Eğitim Sistemi'nde kriz olarak değerlendirdikleri durumları ve bu krizlere yönelik çözüm önerilerini incelemektir. Araştırmanın birinci aşamasında eğitim sisteminin iki önemli unsuru olan öğretmen ve okul yöneticilerinin bakış açısından kriz olarak nitelendirilen durumların tespiti yapılacaktır. İkinci aşamada ise bu krizlerin nasıl çözülebileceğine ilişkin görüşler ele alınacaktır. Araştırma, kriz olarak değerlendirilen durumları eğitim sisteminin en işlevsel yapısı olan okullarda görev yapan eğitim çalışanlarının gözünden tespit etmeye çalışması nedeniyle önem taşımaktadır. Çalışma, ayrıca bu krizlerin nasıl çözülebileceğine ilişkin sahadaki aktörlerin görüşlerini bütüncül olarak incelemesi bakımından da değerli görülmektedir.

Araştırma Modeli

Bu nitel araştırma betimsel olarak olgubilim deseni çerçevesinde tasarlanmıştır. Olgubilim, aslında farkında olunan fakat bu farkındalığın derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde kestirilemeyen yönlerinin açığa çıkarılmasına katkı sunan bir araştırma desenidir. Bu araştırma deseninde veri kaynakları, araştırılacak olguyu yaşayan ve bu olguyu dış aktarabilecek ve yansıtabilecek kişi ya da gruplardan oluşmaktadır. Olgular yaşanan dünyada olaylar, algılar ve deneyimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir. Karşılaşılan ancak tam olarak anlaşılabilen olguları araştırmayı amaç edinen çalışmalar olgubilim desenine uygundur. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde devlet okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter temelli örnekleme kullanılarak belirlenen 54 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Kriter (ölçüt) temelli örnekleme; önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak açıklanmaktadır. Kriter, araştırmacı tarafından oluşturulmakta veya önceden hazırlanan kriterler listesi kullanılmaktadır (Baltacı, 2018). Kriter temelli örneklemedeki önemli husus seçilecek durumların bilgi verme konusunda zenginlik içermesidir (Marshall, 1996; Akt. Baltacı, 2018). Bu araştırmanın örnekleminde temel alınan ölçütler katılımcıların en az yüksek lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip olmaları ve devlet okullarında fiili olarak en az üç yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmalarıdır. Böylece katılımcılardan daha zengin içerikli veri toplanması hedeflenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların 16'sı okul öncesi, 12'si ilkokul, 17'si ortaokul ve 9'u lise kademelerinde görev yapmaktadır. Toplam 54 katılımcı yaşları 26-39 aralığında değişen, 42'si öğretmen, 12'si okul yöneticisi olarak görev yapan 26 kadın ve 28 erkekten oluşmaktadır. Etik ilkelere bağlı kalınarak katılımcılar K1, K2, K3,....., K54 olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 2 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması sonrasında oluşturulan görüşme soruları 2 eğitim bilimleri uzmanının görüşleri sonucunda son şeklini almıştır. Görüşme formunda yer alan sorular; “Türk Milli Eğitim Sistemi’nde kriz olarak değerlendirdiğiniz olaylar/durumlar nelerdir?” ve “Bu krizleri aşmak için çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Katılımcılar veri toplama aşamasından önce kriz kavramı ve kriz yönetimi konularında yazılı olarak bilgilendirilmişlerdir.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmaya başlamadan önce 17.02.2021 tarihli dilekçe ile Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan izin talebinde bulunulmuştur. İlgili kurul tarafından 23.02.2021 tarihinde araştırma için etik kurul izni verilmiştir. Kurulun 23.02.2021 tarih ve E-72321963-300-14331 sayılı izin yazısı makale ekinde sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

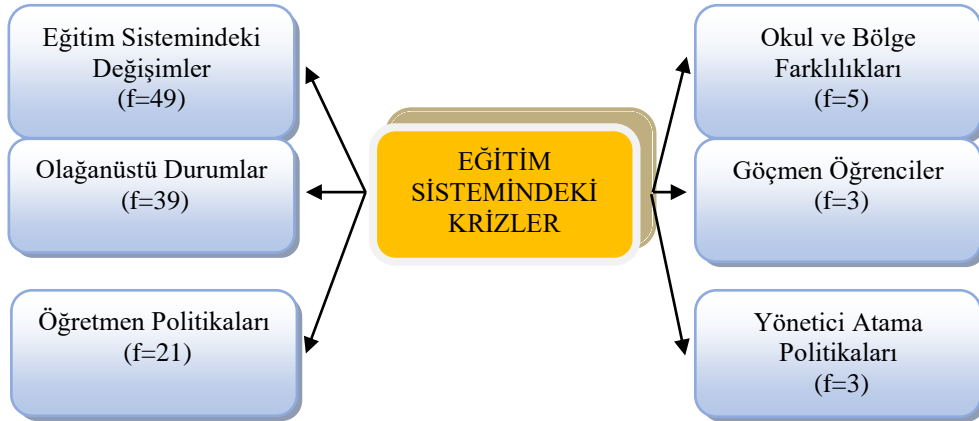
Araştırmaya ait veriler çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma alanı olarak internet; normal şartlarda nitel araştırma veri toplama yöntemlerinin sahip olmadığı aynı anda çoklu veri toplamaya fırsat vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016:222). Çevrimiçi olarak elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan işlem benzerlik gösteren verileri kavramlar ve temalar bağlamında bir araya getirerek, okuyucuların anlayabileceği biçimde yorumlamaktır. İçerik çözümlemesi; kategorilerin belirlenmesi, verilerin kodlanması, kodların ve kategorilerin düzenlenmesi, bulguların açıklanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:242-243). Bu yöntemin güçlü taraflarından biri veri içerisindeki benzeyen söylemleri kategori ve kodlar altında birleştirip, bulguları anlamlı bir biçimde ortaya koymasındır (Weber, 1990, Akt. Yirci, 2017).

Araştırmada elde edilen veriler ayrıntılı olarak raporlanmış, açık ve anlaşılır olmasını sağlamak ve geçerliliği artırmak amacıyla ifadelerden doğrudan alıntılara yer

verilmiştir. Bulguların, kendi aralarında ve kuramsal çerçeve ile tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Bu stratejiyle geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmada güvenilirliği elde etmek için, ifadelerin kategoriye doğru kodlanmasına, ayrıntıların yakalanmasına, gereksiz ve tekrar edilmiş verilerden temizlenmesine dikkat edilmiştir. Birinci araştırmacı ve ikinci araştırmacının ayrı ayrı oluşturduğu temalar ve kodların karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmada oluşturulan kategorilerin ve temaların son hali iki uzman öğretim üyesinin görüşü alınarak kontrol edilmiştir.

BULGULAR

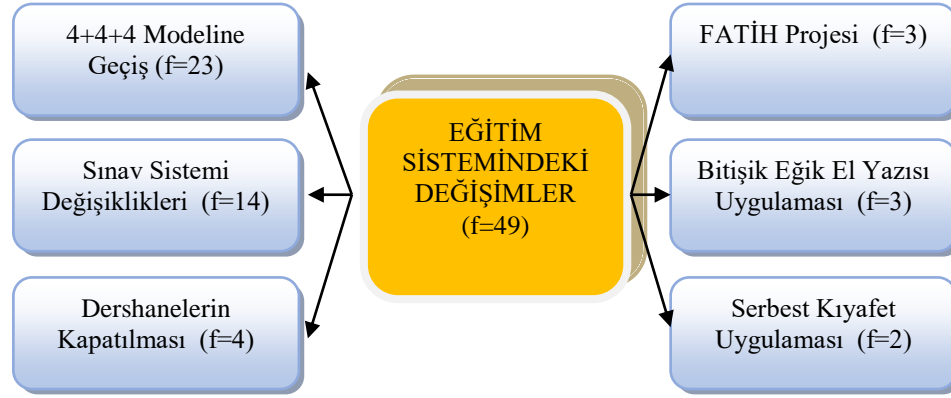
Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Araştırmanın “Türk Milli Eğitim Sistemi’nde kriz olarak değerlendirdiğiniz olaylar/durumlar nelerdir?” şeklindeki birinci sorusuna ilişkin cevaplar altı tema altında sunulmuştur. Bu temalar; Eğitim Sistemindeki Değişimler, Olağanüstü Durumlar, Öğretmen Politikaları, Okul ve Bölge Farklılıkları, Göçmen Öğrenciler ve Yönetici Atama Politikaları şeklindedir. Ana temaların şematik gösterimi Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Ana Temalar

Eğitim Sistemindeki Değişimler

Katılımcıların vermiş oldukları cevapların analizi ile elde edilen bulgulara göre “Eğitim Sistemindeki Değişimler” en fazla görüş ifade edilen ana temadır (f:49). Bu tema altında yer alan alt temaların şematik gösterimi Şekil 2’de sunulmuş olup, alt temalar detaylı bir şekilde açıklanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir:



Şekil 2. Eğitim Sistemindeki Değişimler Temasına İlişkin Alt Temalar

4+4+4 Modeline Geçiş

Eğitim Sistemindeki Değişimler teması altında en fazla görüş ifade edilen alt tema 4+4+4 Modeline Geçiş (f:23) alt temasıdır. Bu alt tema altında; norm fazlası sınıf öğretmenleri (f:14), okula başlama yaşının küçültülmesine bağlı uyum sorunu (f:13), planlama eksiklikleri (f:7), fiziksel altyapı eksikliği (f:7), branş öğretmeni eksikliği (f:7), alan değişikliğinin bilgisiz öğretmenler ortaya çıkarması (f:7) gibi kodlar oluşmuştur. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

“4+4+4 eğitim sistemine geçilmeden önce okullar için gerekli fiziksel altyapı oluşturulmamıştır. Eğitim modeli uygulanmaya başladığında ilkokul ve ortaokullar, yetersiz fiziki alt yapıdan dolayı tam olarak ayrışamadığı için bazı okullarda ortak bina ve

bahçe kullanılmıştır. Sistemle birlikte 1.sınıfların artan mevcuduna oranla ne yazık ki sınıfların sayısı yetersiz kalmıştır.” (K1)

“Sistemin plansız bir şekilde aniden değişmesiyle sınıf öğretmenleri fazlalık verdi. Bakanlığımız da bu duruma çözüm olarak diplomasında yan alanı olan sınıf öğretmenlerini branşa geçirme yoluna gitti. Bu durumun iki olumsuz sonucu ortaya çıktı: Branşla ilgili yok denecek kadar bir eğitime sahip sınıf öğretmenleri branşa geçti. Branş eğitimi almış atama bekleyen öğretmen adaylarını önünü kapattı.” (K9)

Sınav Sistemi Değişiklikleri

Eğitim Sistemindeki Değişimler teması altında en fazla görüş ifade edilen ikinci alt tema Sınav Sistemi Değişiklikleri (f:14) alt temasıdır. Bu alt tema altında; sınav sisteminde yapılan ani değişiklikler (f:11) ve öğrencilerin değişen sınav sistemine uyum sağlayamaması (f:4) gibi kodlar oluşmuştur. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Bir önceki sınav sistemine göre hareket eden öğrenciler yeni sisteme uyum sağlayamayarak sınav yarışından uzakta kalmıştır. Bu süreçte öğrencileri ve öğretmenleri en çok yoran belirsizliktir.” (K3)

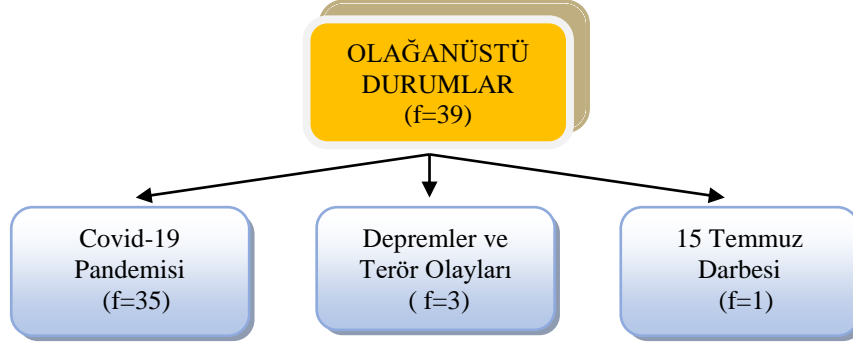
“Ülkemiz şartlarında bu kadar önem arz eden bir sınav sisteminin aniden değişmesi, yıllardır üniversiteye giriş sınavlarına önem veren, emek veren öğrenciler ve çocuklarının geleceğini düşünen velileri olumsuz etkilemiştir.” (K7)

Eğitim Sistemindeki Değişimler teması altında ifade edilme sıklığına göre oluşan diğer alt temalar ise sırasıyla Dershanelerin Kapatılması (f:4), Bitişik Eğik El Yazısı (f:3), Fatih Projesi (f:3), Serbest Kıyafet Uygulaması (f:2) alt temalarıdır.

Olağanüstü Durumlar

Katılımcıların vermiş oldukları cevapların analizi ile elde edilen bulgulara göre “Olağanüstü Durumlar” en fazla görüş ifade edilen ikinci ana temadır (f:39). Bu tema

altında yer alan alt temaların şematik gösterimi Şekil 3'te sunulmuş olup, alt temalar detaylı bir şekilde açıklanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir:



Şekil 3. Olağanüstü Durumlar Temasına İlişkin Alt Temalar

Covid-19 Pandemisi

Olağanüstü Durumlar teması altında en fazla görüş ifade edilen alt tema Covid-19 Pandemisi (f:35) alt temasıdır. Bu alt tema altında; yetersiz teknolojik ve dijital materyaller nedeniyle derslere katılamamak olarak ortaya çıkan fırsat eşitsizliği (f:24), uzaktan eğitimin başarısız olması (f:10) ve EBA'nın Covid-19 pandemisi öncesinde yaygın bir şekilde kullanılmaması (f:4) gibi kodlar oluşmuştur. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Asıl problem öğrenciler arasındaki imkan eşitsizliğidir. Uzaktan eğitimin yapılabilmesi için bilgisayar, tablet ve internete ihtiyaç vardır. Köy okulu öğrencileri ile dar gelirli ailelerin çocuklarının eğitim alması bir hayli zorlaşmıştır.” (K29)

Olağanüstü Olaylar teması altında ifade edilme sıklığına göre oluşan diğer alt temalar sırasıyla Depremler ve Terör Olayları (f:3) ve 15 Temmuz Darbesi (f:1) alt temalarıdır.

Öğretmen Politikaları

Katılımcıların vermiş oldukları cevapların analizi ile elde edilen bulgulara göre “Öğretmen Politikaları” en fazla görüş ifade edilen üçüncü (f:21) temadır. Bu tema altında yer alan alt

temalar; Öğretmen İstihdamı (f=9), Atama Sistemi (f=5), Atama Yöntemi (f=3), Performans Değerlendirme (f=3) ve Öğretmen Yetiştirme (f=1) şeklindedir.

Öğretmen İstihdamı

Öğretmen Politikaları teması altında en fazla görüş ifade edilen alt tema Öğretmen İstihdamı (f:9) alt temasıdır. Bu alt tema altında; sözleşmeli öğretmenlik (f:5) ve ücretli öğretmenlik (f:3) kodları oluşmuştur. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Kadro lu ve sözleşmeli öğretmenlerin aynı görevi yerine getirmelerine rağmen maaşlarının farklı olması motivasyon düşüklüğüne sebep olmaktadır. Ayrıca sözleşmeli öğretmenler sözleşmelerinin feshinin her an gerçekleştirilebileceği kaygısı yaşamaktadır.” (K14)

Atama Sistemi

Öğretmen Politikaları teması altında en fazla görüş ifade edilen ikinci alt tema Atama Sistemi (f:5) alt temasıdır. Bu alt tema altında; atanamayan öğretmenlerin intihar etmesi (f:2) ve üniversiteden mezun olan öğretmenler ile atama kontenjanları arasında oluşan sayısal farklar kodları oluşmuştur. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Atama bekleyen öğretmen sayısı 2020 yılında 460.000 dolaylarında. Öğretmen açıkları ücretli öğretmenlerle kapatılmaya çalışılıyor ancak ücretli öğretmenler de zorlandığı noktada görevi hemen bırakabiliyor. Bu süreçte olan öğrenciye oluyor...” (K20)

Öğretmen Politikaları teması altında ifade edilme sıklığına göre oluşan diğer alt temalar sırasıyla Atama Yöntemi (f:3), Performans Değerlendirme (f:3) ve Öğretmen Yetiştirme alt temalarıdır.

Öğretmen Politikaları teması altında ifade Öğretmen Politikaları teması altında ifade edilme sıklığına göre oluşan diğer alt temalar sırasıyla Atama Yöntemi (f:3), Performans Değerlendirme (f:3) ve Öğretmen Yetiştirme alt temalarıdır.

Okul ve Bölge Farklılıkları

Katılımcıların vermiş oldukları cevapların analizi ile elde edilen bulgulara göre “Okul ve Bölge Farklılıkları” görüş ifade edilen dördüncü (f:5) temadır. Bu tema altında yer alan alt temalar; MTAL’de Başarı Düşüklüğü (f=2), Dezavantajlı Bölgelerde Eğitim (f=1), Taşınmalı Eğitim (f=1) ve Okul Öncesi Eğitim (f=1) şeklindedir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’nde Başarı Düşüklüğü

Okul ve Bölge Farklılıkları teması altında en fazla görüş ifade edilen alt tema Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (f:2) alt temasıdır. Bu alt tema altında; Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’nde öğrenci başarısının düşük olması (f:2) kodu oluşmuştur. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Meslek liselerinin amacı meslek dallarına yönelik eğitim vererek kalifiye eleman yetiştirmektir. Ama maalesef meslek liselerimiz bu amacın çok uzağındalar.” (K11)

Okul ve Bölge Farklılıkları teması altında ifade edilme sıklığına göre oluşan alt temalar sırasıyla Dezavantajlı Bölgelerde Eğitim (f:1), Taşınmalı Eğitim (f:1) ve Okul Öncesi Eğitim (f:1) alt temalarıdır.

Göçmen Öğrenciler

Katılımcıların vermiş oldukları cevapların analizi ile elde edilen bulgulara göre “Göçmen Öğrenciler” görüş ifade edilen beşinci (f:3) temadır. Bu tema altında yer alan alt tema Entegrasyon Sorunları (f:3) alt temasıdır. Bu alt tema altında; planlama yapılmadan eğitim sistemine dâhil edilen göçmen öğrenciler (f:3) kodu oluşmuştur. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Geçici Eğitim Merkezleri’nde ve devlet okullarında Suriyeli çocuklara alt yapı oluşturulmadan, psikolojileri hazırlanmadan, dil sorunu çözülmeden verilen eğitim; sistemi de bu göçmen çocukların psikolojilerini de olumsuz etkilemiştir.” (K21)

Yönetici Atama Politikaları

Katılımcıların vermiş oldukları cevapların analizi ile elde edilen bulgulara göre “Yönetici Atama Politikaları” görüş ifade edilen altıncı (f:3) temadır. Bu tema altında yer alan alt tema Yönetmelikler (f:3) alt temasıdır. Bu alt tema altında; yönetici atama

yönetmeliklerinin sık değişmesi (f:3) kodu oluşmuştur. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Yönetici atama yönetmeliğinin sürekli değiştirilmesi eğitim sistemi için bir krizdir. Her bakan değiştiğinde sistem ve strateji değişmesi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.” (K51)

Eğitimcilerin Krizlere Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmada kullanılan veri toplama aracında, katılımcılardan kriz olarak gördükleri olayların çözümüne ilişkin öneriler getirmesi istenmiş ve katılımcılardan gelen cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcı görüşleri bütüncül bir yaklaşımla incelendiğinde, önerilen çözümler iyi bir planlama ve hazırlık evresi sonucunda oluşturulan uzun vadeli eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Eğitim sisteminde iyi bir hazırlık sürecinden geçmeden ve pilot uygulamalar yapılmadan hayata geçirilen bazı değişikliklerin ortaya çıkardığı karmaşa böylesi bir sonucun elde edilmesinde etkili olmuş olabilir.

Eğitim Sistemindeki Değişimler temasında katılımcılar tarafından getirilen önerilerden öne çıkanlar; norm fazlası sınıf öğretmenleri ve branş öğretmeni eksikliğine yönelik çalışmalar yapılması (f:6) ve okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi (f:6), kalıcı bir sınav sistemi oluşturulması (f:6) şeklindedir. Olağanüstü Durumlar temasında katılımcılar tarafından getirilen önerilerden öne çıkanlar; sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere ve dezavantajlı bölgelerde eğitim alan öğrencilere teknolojik ve materyal desteği verilmesi (f:16), teknolojik alt yapının ve EBA'nın güçlendirilmesi (f:14), depreme dayanıklı okullar inşa edilmesi ve deprem farkındalığı oluşturulması (f:5) şeklindedir. COVID-19 pandemisinin etkisini güçlü bir şekilde hissettirdiği 2020-2021 eğitim öğretim döneminde EBA ve eğitimde fırsat eşitsizliğine yönelik görüşlerin daha fazla olması normal görülmektedir.

Öğretmen Politikaları temasında katılımcılar tarafından getirilen önerilerden öne çıkanlar; istihdamda eşitlik sağlanması ve ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması (f:7), sadece eğitim fakültesi mezunlarının öğretmen olarak atanmaları (f:3), periyodik atama takvimi oluşturulması (f:2) şeklindedir. Okul ve Bölge Farklılıkları temasında katılımcılar

tarafından getirilen önerilerden öne çıkanlar; akademik başarının artırılması için ilgili bakanlıklar ile işbirliği yapılması (f:2), Göçmen Öğrenciler temasında katılımcılar tarafından getirilen öneriler; göçmen öğrencilere eğitim sistemine dahil edilmeden oryantasyon eğitimi verilmesi (f:3) şeklindedir. Yönetici Atama Politikaları temasında ise; katılımcılar tarafından yönetici atama yönetmeliğinin uzun vadeli planlanması ve uygulanması (f:3) şeklinde öneri getirilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin Türk Milli Eğitim Sistemi'nde kriz olarak değerlendirdikleri olayları, durumları ve bu krizlere yönelik çözüm önerilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma 2020-2021 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre; katılımcılar tarafından Türk Milli Eğitim Sistemi'nde kriz olarak değerlendirilen durumlar; eğitim sistemindeki değişimler, olağanüstü durumlar, öğretmen politikaları, okul ve bölge farklılıkları, göçmen öğrenciler ve yönetici atama politikaları temaları altında toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının en fazla görüş bildirdiği temalar eğitim sisteminde yaşanan değişimler ve olağanüstü durumlar temalarıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar katılımcıların eğitim sisteminde 4+4+4 modeline geçişi ve buna bağlı ortaya çıkan sorunları büyük bir kriz olarak düşündüklerini göstermektedir. Bu krizin nedenleri; 5. sınıf öğrencilerinin ortaokula alınmasıyla oluşan norm fazlası sınıf öğretmenleri, okula başlama yaşının 60-66 ay aralığına düşürülmesine bağlı sorunlar, yeni modele geçişte yaşanan planlama eksiklikleri ve buna bağlı yaşanan sorunlar, yeni sisteme uygun olmayan fiziksel altyapı eksikliği, yine 5. sınıf öğrencilerinin ortaokula alınması ile oluşan branş öğretmeni eksikliği, norm fazlası olan öğretmenlere uygulanan alan değişikliği uygulamasının alan bilgisi yetersiz öğretmenler ortaya çıkarması olarak tespit edilmiştir. Yıldırım (2013) tarafından çalışmanın sonuçlarına göre; 5. sınıf öğrencilerinin ortaokula alınması ile oluşan 42.000 norm fazlası sınıf öğretmeni uzmanlık alanı olmayan rehberlik, zihin engelliler ve İngilizce gibi branşlara geçiş yapmıştır. Bu uygulama ile branşta yetersiz öğretmenlerin sisteme dahil edildikleri gözlenmiştir. Doğan, Uğurlu ve Demir (2014)

tarafından yapılan araştırmada ise alan değiştiren norm fazlası sınıf öğretmenlerinin veliler tarafından yetersiz olarak algılandıkları tespit edilmiştir. alışmalar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Boğaziçi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nin yayınladıkları raporda (2012); okula başlama yaşının 72 ay olması gerektiği, 60-66 ayın okula başlamak için yeterli hazır bulunuşluk içermediği vurgulanmıştır. Mercan Uzun ve Alat (2014); 60-66 ay aralığında okula başlayan çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal hazır bulunuşlukları açısından sorunlar yaşadığı, Odabaşı (2014); okula başlama yaşının 60-66 ay olmasının çok büyük sakıncalar içerdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Yapılan farklı araştırma sonuçları öğretmenlerin bu konuda ifade ettikleri görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre sınav sisteminde yapılan ani değişiklikler, öğrencilerin değişen sınav sistemine uyum sağlayamaması, belirsizliğin ailelerde ve öğrencilerde endişe yaratması, adrese dayalı yerleştirme sisteminin getirdiği sorunlar eğitim sisteminde kriz olarak değerlendirilen olaylar olarak karşımıza çıkmaktadır. elik'e (2015) göre sınav ve yerleştirme sistemlerinde gerçekleştirilen ani değişimler ortaöğretimin yapısını derinden etkilemektedir. İnkaya (2019) tarafından yapılan bir araştırmada üniversiteye giriş sınavlarında yapılan değişikliklerin öğrencilerin anksiyete düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Sarıca (2019), 12. sınıf öğrencilerinin değişen üniversiteye giriş sınavına ilişkin olumsuz bir bakış açısına sahip olduğunu ve dönem içinde yapılan değişikliklerin öğrencilerde stres ve kaygı oluşturduğunu belirtmektedir. Demirbilek ve Levent (2019) ile Demir, Bektaş ve Saraçoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmalara göre; değişen sınav sistemi velilerde ve öğrencilerde karamsarlığa, güvensizliğe ve kaygıya yol açmakta, okullarda planlama sorunlarına ve sorunların çözümünde zorluklara sebep olmaktadır.

Bitişik eğik el yazısına öğrencilerin uyum sağlayamaması ve sadece ilköğretimde kullanılması nedeniyle işlevsel olmaması, Fatih Projesi'nin başarısızlığı ve serbest kıyafet uygulaması da katılımcılar tarafından kriz olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilere yönelik serbest kıyafet uygulaması öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini belirginleştirmesi yönüyle katılımcılar tarafından kriz olarak nitelendirilmiştir. Kıran (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenci, öğretmen ve veliler okulda kıyafet

serbestliğine yönelik olumsuz, tek tip kıyafet ve forma uygulamasına ilişkin olumlu bir tutum içindedir. Okullarda serbest kıyafet uygulamasını savunanlar durumu genel özgürlük anlayışı içerisinde değerlendirmekte, tek tip kıyafet uygulamasının öğrenci psikolojisini olumsuz etkilediğini düşünmekte iken; tek tip kıyafet uygulamasını savunanlar ise serbest kıyafet uygulamasının sosyoekonomik eşitliği bozacağını vurgulamaktadır (Demir ve Köse, 2017).

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda olağanüstü durumlar teması altında; Covid-19 pandemisi, depremler, terör olayları ve 15 Temmuz Darbesi'nin eğitim sisteminde krize neden olan olaylar olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Covid-19 pandemisi tüm dünyayı etkisi altına almış ve ülkelerin tüm toplumsal sistemlerini etkilemiştir. Salgından en çok etkilenen sistem ise, sağlık sisteminden sonra eğitim sistemi olmuştur. Birleşmiş Milletler'in son verilerine göre dünyada 770 milyon öğrenci okulların ve üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir (Yamamoto ve Altun, 2020). Yüz yüze eğitimin kesintiye uğraması ve oluşturduğu psikolojik, sosyal ve kültürel etki nedeniyle COVID-19 pandemisinin eğitim alanında tam anlamıyla bir krize sebep olduğu ifade edilmektedir (Dhawan, 2020; Fernandez ve Shaw, 2020; Karakose, 2021; Karakose vd., 2021; Yirci ve Özdemir, 2021; Thomas ve Rogers, 2020).

Okulların tüm kademelerde yüz yüze eğitime ara vermesi ile öğrencilerin öğrenme süreçlerine devam etmeleri amacıyla uzaktan öğretim faaliyetleri başlatılmıştır (Amemado, 2020; Lockee, 2021). İşbirliği ve etkileşim konularındaki kısıtlarına rağmen uzaktan eğitim zorunlu bir tercih olarak konumlanmıştır (Baber, 2021; Özer ve Suna, 2020). Türkiye'nin Covid-19 pandemisinin zorunlu hale getirdiği uzaktan eğitim sistemine hızlı bir uyum sağlama çabası içine girmiştir. Eğitim Bilişim Ağı uzaktan eğitim sürecinde daha yoğun kullanılır olmuştur. Resmi verilere göre; EBA eğitim kategorisinde en fazla ziyaret edilen web sitesi olmuş ve uzaktan eğitimin başladığı 23 Mart 2020 ile 5 Mart 2021 tarihleri arasında 19.005.623.512 kez ziyaret edilmiştir. 21 Eylül 2020 - 5 Mart 2021 tarihleri arasında EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise kanallarından toplam 6.933 saat yayın yapılmış, 12.585.859 öğrenci ve 970.109 öğretmen EBA'yı, 792.326 öğrenci ve 162.112 öğretmen de EBA Akademik Destek'i aktif bir şekilde kullanmıştır

(yegitek.meb.gov.tr). Ancak tüm bu gelişmelere rağmen Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarının nitelik ve nicelik anlamında geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Can, 2020). Çünkü gelecekte yüz yüze eğitim yanında uzaktan eğitimin de destekleyici olarak kullanılacağı düşünülmektedir (Moçoşoğlu ve Kaya, 2020).

Covid-19 pandemisinde; yetersiz teknolojik ve dijital materyaller nedeniyle derslere katılım sağlayamayan öğrencilerin içinde bulunduğu fırsat eşitsizliği katılımcılar tarafından büyük bir eğitim krizi olarak değerlendirilmiştir. Eğitimsel sürdürülebilirliği sağlamış olmakla birlikte, uzaktan eğitim sisteminin zorunlu kullanımı, birçok ülkede eğitimde eşitsizliği ve fırsat eşitsizliğini de yeniden görünür hale getirmiştir. Geleneksel eğitimdeki fırsat ve imkan eşitsizlikleri, uzaktan eğitim sisteminde daha da belirgin hale gelmiş durumdadır. Bilişim teknolojilerinden yararlanma durumu; öğrencilerin özellikle sosyoekonomik düzeyleri olmak üzere birçok farklı değişkenden etkilenmekte ve eşitsizliği derinleştirmektedir (Özer ve Suna, 2020). Uzaktan eğitimin yaygın hale gelmesi, zaman ve mekan sınırlılıklarının ortadan kalkması gibi önemli fırsatları sağlasa da; toplumda sosyoekonomik farklılıklardan kaynaklı öğrencilerin teknolojiye erişim seviyeleri arasındaki büyük fark halen önemli bir sorun olarak devam etmektedir (Sezgin ve Fırat, 2020). Eğitim paydaşları üzerine yapılmış araştırmaya göre; Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim sisteminin internet, bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği ve eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması gibi dezavantajları bulunmaktadır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Sever ve Özdemir, 2020).

Depremler araştırmanın katılımcıları tarafından eğitim sisteminde kriz oluşturan bir durum olarak değerlendirilmiştir. Deprem sonrası öğretim faaliyetlerinin aksamasının krizi oluşturan esas faktör olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Topraklarının %96’sı farklı derecelerde deprem tehlikesine sahip olan Türkiye’de; Mayıs 2003 Bingöl, Mayıs 2011 Kütahya Simav, Ekim ve Kasım 2011 Van depremlerinde öğrenci ve öğretmen kayıpları yaşanmış; Kütahya Simav’da 7, Van’da 234 okulda ağır hasar tespit edilmiş ve eğitime uzunca bir dönem ara verilmiştir (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015). Deprem sonrası eğitime verilen bu uzun ara eğitimsel kayıp olarak değerlendirilmelidir. Depremin yıkıcı mekansal etkilerinin yanı sıra, sosyoekonomik ve psikolojik boyutlarıyla da yaşamı büyük

bir sekteye uğratması göz ardı edilemeyecek bir gerçekliktir. Evini, okulunu, okul arkadaşını, oyun alanlarını bir anda kaybeden okul çağındaki çocukların durumları deprem ve eğitim ilişkisi kurulmasını gerektiren bir durumdur (Tuna, Parin ve Tanhan, 2012). Depremden sonra eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamaması depremi yaşayan çocuklardaki travmatik etkilerin azaltılmasının bir yolu olarak da değerlendirilebilir. Bu kapsamda depreme dayanıklı okul binalarının inşa edilmesi, önlenmesi mümkün olmayan bu doğal afetin en genel tedbiri olarak görülmektedir.

Terör örgütlerinin eylemleri sonucunda öğretmenlerin hayatını kaybetmesi de katılımcılar tarafından eğitim sistemi açısından bir kriz olarak değerlendirilmiştir. 2017 yılında terör örgütü tarafından katledilen Aybüke ve Necmettin Öğretmen, toplum vicdanında yaralar açmıştır. 15 Temmuz Darbe girişimi sonrasında darbeci örgüt ile bağlantılı oldukları gerekçesi ile; 35.000 öğretmen ihraç edilmiş, 20.000 öğretmenin ise çalışma izni iptal edilmiştir. Sonrasında darbeci örgütle bağlantısı olmayan öğretmenler görevlerine iade edilmiştir. Tüm bu yaşananlar katılımcılar tarafından eğitimde kriz başlığı olarak değerlendirilen durumlar arasındadır.

Katılımcılar; sözleşmeli ve ücretli öğretmen istihdamı, öğretmen atama sistemi, öğretmen atama yöntemi, öğretmen performans değerlendirme yöntemi ve öğretmen yetiştirme konularındaki uygulamaların Türk eğitim sisteminde krize neden olduğunu düşünmektedirler. Öğretim sürecinin en temel unsurunun öğretmen olduğu gerçeğine rağmen (Turan ve Fadiloğlu, 2009) öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'nda kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen adı altında istihdam edilmektedir. Aynı görevler yerine getirilmesine rağmen kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin farklı özlük haklarına sahip olmaları katılımcılar tarafından eğitim sisteminde kriz olarak değerlendirilmiştir. Yapılan bir araştırmanın sonuçları; kadrosuz istihdam edilen sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin, okul yönetimi ve kadrolu öğretmenler tarafından dışlandıklarını ve kendilerine mesafeli davranıldığını düşündüklerini, kadrosuz öğretmen istihdamını kölelik ve sömürü gibi olumsuz imgelerle tanımladıklarını göstermektedir (Tuncer, 2012). Başka bir çalışma bulgusunda; yönetici ve öğretmenlerin kadrolu öğretmen istihdamı ile eğitimin niteliği ve işe bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Soydan, 2012). 2011 yılında

eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileri üzerine yapılmış bir araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik biçimini olumsuz değerlendirdiğini göstermektedir (Şahin, 2011). Araştırmalar, bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile uyusmaktadır.

Sözleşmeli öğretmen istihdamının yanında ücretli öğretmenlik uygulaması da katılımcılar tarafından kriz olarak ifade edilmiştir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 86. Maddesine dayandırılarak öğretmen yetersizliği nedeniyle ilköğretim okullarında ders ücreti karşılığı öğretmen görevlendirilmesi yapılabilmekte ve görevlendirilen kişiler ücretli öğretmen olarak adlandırılmaktadır. Türk Eğitim Sen'in 2020 yılı verilerine göre ücretli öğretmen sayısı 80.000'i aşmış durumdadır. Azımsanmayacak sayıdaki ücretli öğretmenlerin yeterlilikleri tartışmaya açık bir konudur. Yapılan araştırma sonuçları; ücretli öğretmenlerin okullarda veliler ve öğretmenler tarafından kabul edilmediklerini, öğrenci başarısızlıklarından sorumlu tutulduklarını (Polat, 2013), okul kültürüne uyum sağlayamadıklarını ve eğitim uygulamalarında yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Turan ve Bozkurt, 2010).

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda okul ve bölge farklılıkları teması altında; mesleki ve teknik anadolu liselerinin akademik başarılarının düşük olması, dezavantajlı bölgelerde öğretmen istihdamının zorluğuna bağlı olarak eğitim faaliyetlerinde yaşanan sorunlar, materyal eksiklikleri ve okul öncesi eğitimin yaygınlaşmaması, taşınabilir eğitim sisteminde mevsimsel zorluklar ve pandemi sürecinde uzaktan eğitime ulaşamamasının eğitim sisteminde krize neden olan olaylar olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bölgeler arası coğrafi ve sosyoekonomik farklılıklar da kriz olarak değerlendirilen bu durumların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Yedi bölgeden oluşan Türkiye'de; coğrafi konum, pazara uzaklık, güvenlik riskleri gibi farklılıklar nedeniyle bazı bölgeler ekonomik kalkınma açısından dezavantajlı durumda bulunmaktadır. Dezavantajlı bölge; diğer bölgeler ile arasında işsizlik, eğitim durumu, sosyal hayat, çevre, gelir, yaşam memnuniyeti, sağlık hizmetleri, göç ve yoksulluk gibi temel göstergelerde yüksek fark bulunan bölgeler olarak tanımlanmaktadır (Ünlü, 2020). Dezavantajlı olarak tanımlanan bölgelerde öğretmen istihdamında yaşanan zorluklar, istihdam edilen öğretmenlerin uzun süre bölgede kalmamaları, ekonomik sebeplere bağlı öğrenci devamsızlıkları, iletişim dil sorunları,

barınma, ısınma ve sağlık hizmetlerindeki aksaklıklar gibi durumlar bölgelerde eğitimin kalitesini etkileyen unsurlar olarak değerlendirilebilir (Alpaydın, 2008; Özdemir ve Civelek, 2015).

1997-1998 döneminde başlayan sekiz yıllık zorunlu eğitimin getirdiği ihtiyaç sonucunda taşınmalı eğitim uygulaması 1989-1990 döneminde pilot uygulama ile başlatılmıştır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasını sona erdirmesi ve eğitimde fırsat eşitliği getirmesi gibi yönleri ile başarılı bulunarak devam ettirilmiştir. Ancak öğrenci ve öğretmenler açısından zorluklarının bulunduğu da bilinmektedir. İlköğretim okullarında yapılan bir araştırmanın sonuçları öğrencilerin ve velilerin taşınmalı eğitim uygulamasına olumsuz baktığını göstermiştir (Şan, 2012). Bu araştırmanın sonuçları da taşıma sisteminde özellikle mevsimsel zorluklar yaşandığı ve özellikle Covid-19 pandemisi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesi ile eğitime ulaşmada sorunlar yaşandığını göstermektedir. Şimşek ve Büyükkıdık (2017) tarafından yapılmış çalışma ise; taşınmalı eğitimde sorunlar olsa da öğrencilerin büyük oranda taşınmalı eğitimi olumlu değerlendirdikleri ve taşınmalı eğitimin olmaması durumunda eğitim alamayacaklarını düşündükleri, öğretmenlerin ise taşınmalı eğitimi fırsat eşitliği sağlayan bir uygulama olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Farklı çalışmalar taşınmalı eğitim sisteminin olumlu ve olumsuz sonuçlar içerdiğini göstermekle birlikte, tüm çocuklara yaşadıkları yerde okul imkanı verilinceye dek geçerli bir çözüm olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılar; göçmen öğrencilerin Türk eğitim sisteminde krize neden olduğunu düşünmektedirler. Suriye'deki iç savaştan kaçarak Türkiye'ye sığınan öğrencilerin yaşadığı sorunların başında; dil bilmemeleri ve gerekli alt yapı oluşturulmadan eğitim sistemine entegre edilmeleri gelmektedir. Aynı sorunun bir diğer ucu ise; göçmen öğrencilerin Türkçe bilmeme sorunlarına karşılık eğitim verecek öğretmenlerin de Arapça bilmemeleri olarak karşımıza çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda benzer şekilde Suriyeli öğrencilerin dil sorunu üzerine vurgu yapılmıştır (Tanrıkulu, 2017; Yurdagül ve Tok, 2018). Utaş ve Öcal (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Suriyeli öğrenciler göç olgusunu yeni bir dil öğrenme ve yeni insanlar tanıma açısından büyük fırsat olarak görmektedir. Bu sonuç göçmen öğrencilerin dil sorununun önemi açısından dikkat çekici bir bulgu olarak

değerlendirilebilir. Türkiye'nin göçmenlere ilişkin politikaları, acil duruma müdahale etmekten, merkezini eğitim politikalarının oluşturduğu uyum politikalarına doğru gelişmiştir. Coşkun ve Emin'e göre (2018); günümüzde geçici eğitim merkezleri devlet okullarına geçişte bir oryantasyon programı niteliğine bürünmüştür nitekim devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayısı geçici eğitim merkezlerini geçmiş durumdadır. Ancak Şimşek ve Kula'ya (2018) göre ise; Türkiye'de halen göçmen öğrencilere ilişkin eğitim sistemine adaptasyonunu kolaylaştıracak kapsamlı bir uyum programı bulunmamaktadır. Göçmen ailelerin eğitim düzeyleri, ekonomik durumları ve kültürel farklılıkları da göçmen çocukların adaptasyonunu zorlaştıran değişkenlerdendir (Ereş, 2015). Sığınmanın yoğun olarak başladığı 2011 yılından günümüze dek Suriyeli öğrencilerin eğitime katılım ve devamlılıkları konusunda Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve devlet okullarında oluşturulan imkanlar gibi önemli adımlar atılmıştır. Özellikle 18 yaş altı Suriyeli göçmen sayısının fazlalığı da bu adımların atılmasında lokomotif görevi görmüştür. Geçici eğitim merkezlerinde verilen yoğun Türkçe eğitimleri yaşanan dil sorunlarını çözecek en büyük adım olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılar yönetici atamaları ile ilgili yönetmeliklerin sık değiştirilmesinin de Türk eğitim sisteminde kriz oluşturduğunu düşünmektedirler. 2004-2020 yılları arasında sonuncusu 05.02.2021 tarihli olmak üzere 30'un üzerinde yönetici atama yönetmeliği ve genelge çıkarılmıştır (mevzuat.gov.tr, 2021). Eğitim yöneticilerinde aranan temel özellikler nitelik bakımından değişmese de strateji ve uygulama değişikliklerinin öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ortaya çıkan krizlerin büyük çoğunluğunun planlama eksikliği ve geliştirilen politikaların uzun vadeli tasarlanmamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle eğitim meselesinin bir devlet politikası olarak ele alınmasının zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bunun için eğitimde planlama yapmak ve politika geliştirmek için tüm paydaşların da yer alacağı (Sendikalar, sivil toplum örgütleri, öğrenci-öğretmen-veli temsilcileri, bürokratlar, akademisyenler gibi) bir kurul oluşturulabilir. Hali hazırda Cumhurbaşkanlığı bünyesinde var olan Eğitim Politikaları üst kurulu bu çerçevede yeniden yapılandırılabilir. Eğitim sisteminde yapılacak değişimler öncesinde bu değişimlerin sonuç

ve etkilerini görmek için pilot uygulamalara daha fazla yer verilebilir. Covid-19 pandemisi sürecinde daha görünür hale gelen sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere ve dezavantajlı bölgelerde eğitim alan öğrencilere gerekli teknolojik ve materyal desteği vermek, fırsat eşitliği noktasında önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu konuda özel sektör desteği de alınabilir. İlkokula uyum sağlama konusunda ilerleme kaydedebilmek için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve 72 aydan önce ilkokula başlatılmaması yönünde adımlar atılabilir. Araştırma sonuçları ilkokuldan ortaöğretim kademesine geçiş süreçlerinin kalıcı, önceki öğrenmeleri ve etkinlikleri kapsayıcı, istikrarlı bir yapıya kavuşturulmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu kapsamda merkezi sınavlar yanında süreç odaklı başka seçme ve yerleştirme ölçütleri de kullanılabilir. Örneğin öğrencilerin okulda katıldıkları yarışmalar, gönüllülük faaliyetleri gibi sosyal etkinliklerine ek puanlar verilmesi yararlı olabilir. Öğretmen motivasyonu üzerinde olumsuz etkileri olan kadrolu, sözleşmeli veya ücretli gibi adlardaki farklı istihdam türlerinin uygulanmasına son verilerek istihdam türünün sadeleştirilmesi sağlanabilir. Öğretmen dağılımında dengeyi gözetmek ve ülke içinde insan kaynaklarını rasyonel kullanabilmek için norm fazlası öğretmenlerin sayıları tespit edilerek ihtiyaç duyulan okullara yönlendirilmeleri sağlanabilir. Gelecekte devam edeceği düşünülen uzaktan eğitim sisteminin başarısını artırmak amacıyla öğretmen ve öğrencilerin dijital öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilebilir.

Bu araştırma pandemi döneminde yürütüldüğünden buna bağlı bazı sınırlılıkları da taşımaktadır. Covid-19 pandemisi nedeniyle katılımcıların bilgilendirilmesi ve sonrasında veri toplanması çevrimiçi araçlarla yapılmıştır. Bu durumun oluşturacağı olumsuzlukları en aza indirmek için de katılımcılarla çevrimiçi anlık toplantılar yapılmıştır.

KAYNAKLAR

- Akalın, G. ve Uçak, A. (2007). Ekonomik krizlerde kısa vadeli sermaye hareketlerinin rolü ve IMF'nin kriz yönetimi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 255-262.
- Aksoy, H. H., & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 37-49.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2435-2450.
- Alpaydın, Y. (2008). Türkiye'de yoksulluk ve eğitim ilişkileri, *İLEM*, 3(3), 49-64.
- Altun Akbaba, S. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 451-469.
- Amemado, D. (2020). COVID-19: An unexpected and unusual driver to online education. *International Higher Education*, 102, 12-14.
- Ankara Üniversitesi. (2012). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi'ne ilişkin görüşü*. <http://www.ankder.org.tr/444-sistemi-hakkinda-egitim-bilimleri-fakultesinin-gorusu/> adresinden erişilmiştir.
- Aykaç, B. (2001). Kamu yönetiminde kriz ve kriz yönetimi. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2, 123-132.
- Baber, H. (2021). Social interaction and effectiveness of the online learning—A moderating role of maintaining social distance during the pandemic COVID-19. *Asian Education and Development Studies*. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0209> adresinden erişilmiştir
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başaran, E., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bingöl, O. (2012). Uluslar arası krizlerde liderin rolü. Erol, M. S. ve Efeğil, E. (Ed), *Krizler ve kriz yönetimi* (s.85-108) içinde. Ankara: Barış Kitap.
- Boğaziçi Üniversitesi. (2012). *5.1.1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin güncellenen görüşü*. <https://fed.boun.edu.tr/sites/fed.boun.edu.tr/files/fedfiles/son.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Brennan, J. A., & Stern, E. K. (2017). Leading a campus through crisis: The role of college and university presidents. *Journal of Education Advancement & Marketing*, 2(2), 120-134.
- Bullock, J. A., Coppola, D. P., & Haddow, G. D. (2007). *Introduction to emergency management* (3. Baskı). Boston, MA: Butterworth-Heinemann.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal.
- Can, E. (2020). Coronavirus (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Coombs, W. T. (2001). Teaching the crisis management / communication course. *Public Relations Review*, 27, 89-101.
- Coşkun, İ. ve Emin, M.N., İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği. (2018). *Türkiye’de göçmenlerin eğitimi: mevcut durum ve çözüm önerileri* (Politika Notu No. 2018/03). <https://ilke.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Çelik, Z. (2015). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarının kıskacında ortaöğretim sistemi. Gümüş, A. (Ed), *Türkiye’de eğitim politikaları* (s.273-298) içinde. Ankara: Nobel.
- Çelikkın, O. (2012). Uluslararası kriz yönetimi. Erol, M. S. ve Efeğil, E. (Ed), *Krizler ve kriz yönetimi* (s.85-108) içinde. Ankara: Barış Kitap.
- Demir, E. ve Köse, M. (2017). Okullarda kıyafet serbestliğine ilişkin öğrenci görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 159-176.
- Demir, O. O., Bektaş, O. ve Saraçoğlu, M. (2019). Ortaöğretime geçişte sınav değişikliği yaşayan öğrencilerin fen bilimleri sınav kaygılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 419-442.
- Demirbilek, M. ve Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 57-79.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(23), 353-373.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi . *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45.


- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York, NY: Amacom
- Gezer, Y. (2020). Kriz yönetim becerilerine (kriz öncesi, dönemi ve sonrası) ilişkin olarak okul müdürlerinin sergilemiş oldukları davranışlar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 282-298.
- Hacettepe Üniversitesi. (2012). *4+4+4 hakkında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi görüşü*. <http://www.halkevleri.org.tr/guncel/4-4-4-hakkinda-hacettepe-universitesi-egitim-fakultesi-gorusu> adresinden erişilmiştir.
- Harwati, L. N. (2013). Crisis management: determining specific strategies and leadership style for effective outcomes. *Asian Journal Of Management Sciences And Education*, 2(2), 170-181.
- İnkaya, M. (2019). *Sınav sistemi değişikliklerinin öğrencilerin anksiyete düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Jaques, T. (2009). Issue and crisis management: Quicksand in the definitional landscape. *Public Relations Review*, 35(3), 280-286.
- Karaköse, T. (2007). Örgütler ve kriz yönetimi. *Akademik Bakış*, 13, 1-14.
- Karakose, T. (2021). Emergency remote teaching due to COVID-19 pandemic and potential risks for socioeconomically disadvantaged students in higher education. *Educational Process: International Journal*, 10(3), 53-62.
- Karakose, T., Yirci, R., & Papadakis, S. (2021). Exploring the interrelationship between covid-19 phobia, work-family conflict, family-work conflict, and life satisfaction among school administrators for advancing sustainable management. *Sustainability*, 13(15), 8654.
- Karakuş, A., & İnandı, Y. (2018). Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 500-518.
- Kıran, H. (2001). İlköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 79-84.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Lockee, B. B. (2021). Online education in the post-COVID era. *Nature Electronics*, 4(1), 5-6.
- Mercan Uzun, E. ve Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Odabaşı, B. (2014). Türk eğitim sisteminde yeni kanun (4+4+4) değişikliği üzerine düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 103-124.
- Okkay, İ. (2019). Küreselleşen dünyada kriz yönetiminin önemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 308-17.

- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim, Şeker, M.; Özer, A. ve Korkut, C. (Ed), *Küresel salgının anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği* (s. 171- 192) içinde. Ankara: TÜBA.
- Özdem, G. (2017). Kriz yönetimi. Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Ed), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (s.494-518) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. ve Civelek, Ş. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 163-181.
- Özkayran, S. E., Abali, A. Y. ve Abali, A. (2020). The opinions of teachers on crisis management in guidance services. *Educational Process International Journal*, 9(4), 205-220.
- Özmen, B., Gerdan, S. ve Ergünay, Ö. (2015). Okullar için afet ve acil durum yönetimi planları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 37-52 .
- Pearson, C. M. (1993). From crisis prone to crisis prepared: a framework for crisis management. *Academy Of Management Executive*, 7(1), 48-61.
- Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of Management Review*, 23(1), 59-76.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Etkili yönetim becerileri öğrenilebilir ve geliştirilebilir*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Peltekoğlu, F. B. (2016). *Halkla ilişkiler nedir?*. İstanbul: Beta.
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 67-88.
- Rayburn, S. W., Anderson, S., & Sierra, J. J. (2020). Future thinking continuity of learning in marketing: A student perspective on crisis management in higher education. *Marketing Education Review*, 3(1), 1-15.
- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Sarıca, R. (2019). 2017-2018 eğitim öğretim yılında değiştirilen üniversite giriş sınav sisteminin ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 822-845.
- Sever, M. ve Özdemir, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde öğrenci olma deneyimi: Bir fotoses (photovoice) çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1653-1679.
- Sezgin, F. (2003). Kriz yönetimi. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 181-195.
- Sezgin,S. ve Fırat,M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54.

- Shaw, M. D. (2017). Pathways to institutional equilibrium after a campus disaster. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 25(2), 103–110. doi:10.1111/1468-5973.12128
- Soydan, K. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşınabilir eğitim öğrencilerinin sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, A. ve Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşınabilir eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *Elementary Education Online*, 16(1), 15-34.
- Şimşek, H. ve Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (AEUIİBFD)*, 2(2), 5-21.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 86, 127-144.
- Tekin, Ö. F. (2015). Kriz yönetimi ve kamu yönetimi için önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 18(2), 119-135.
- Thomas, M. S., & Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49, 87-90.
- Tuncer, M. (2012). Türkiye'deki kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 797-818.
- Turan, A. H. ve Çolakoğlu, B. H. (2008). Yükseköğretimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesi'nde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.
- Turan, M. ve Bozkurt, E. (2010). Ücretli öğretmenlik sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1543-1557.
- Turan, M. ve Fadiloğlu, P. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. 8. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s.1145-1157). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Tuna, A. K., Parin, S. ve Tanhan, F., Çocuk Araştırma Merkezi. (2012). *Van depremi sosyo-ekonomik ve psikolojik durum tespiti raporu*. <http://www.vantso.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Utaş, İ. ve Öcal, T. (2020). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin göç konusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Dr. Schreglmann, S. (Ed), *Güncel bilgiler ışığında göçmen öğrenciler* (s.71-111) içinde. Ankara: İksad Publications.

- Uyanık, Y. (2008). Neoliberal küreselleşme sürecinde işgücü piyasaları. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 209-22.
- Ünlü, A. (2020). Türkiye'nin dezavantajlı bölgelerinde yoksulluk olgusu. *The Journal Of Social Sciences*, 4(7), 394-405.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yılmaz, S. (2013). Teorik çerçevede kriz kavramı ve kriz yönetimi. Çakmak, H. (Ed), *Türk dış politikasında 41 kriz* (s.11-27) içinde. Ankara: Kripto Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldıran, G. (2013). Eğitim sistemimizdeki değişiklikler ve belirsizlikler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 1-23.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yirci, R. & Ozdemir, T.Y. (2021). Covid-19 Pandemisinin Sosyoekonomik ve Psikolojik Göstergeleri ile Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri. *Journal of History School*, 53, 2440-2466
- Yurdagül, A., Tok, T. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

ORCID

Ramazan YİRCİ  <https://orcid.org/0000-0003-4696-7420>

Gülseda KİRİŞCİ  <https://orcid.org/0000-0002-1016-9286>

SUMMARY

Purpose:

The crisis is considered as a situation that can damage the image of the organization that occurred at a time when the organization did not expect it, and it makes it necessary to act quickly as there is a limited time for resolution. Turkish National Educational System has undergone many crises so far. In this context, the purpose of this research is to examine the situations that teachers and education administrators consider as a crisis in the Turkish National Education System and their suggestions for solving these crises.

Method:

The research is a qualitative research designed descriptively according to the phenomenological approach. The study group consists of 54 teachers and school administrators working at state schools (kindergarten, primary school, secondary school and high school) in the 2020-2021 academic year. Criterion-based sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. The data were obtained using a semi-structured interview form and analyzed by content analysis method. During analysis, two researchers composed the themes and codes separately, then they compared their themes and codes. Then the results were checked by two expert faculty members and the researchers obtained final findings.

Findings:

According to the results, situations considered as crisis in Turkish National Education System by the participants are; changes in the education system, extraordinary situations, teacher policies, school and region differences, immigrant students and school administrator appointment policies. The themes that the participants expressed the most views are transition to the 4+4+4 educational cycle, extraordinary situations such as Covid-19 pandemic and changes in the exam system. Participants recommend developing stable, well-planned educational policies, taking measures before the crisis occurs, conducting studies for teacher employment, making pre-school education compulsory, providing technological and material support to students with low socioeconomic level in disadvantaged regions, providing material support, strengthening the technological infrastructure of Education Information Network.

Results:

Considering that the vast majority of these results from planning and not designing policies in the long term, the necessity of addressing the education issue as a state policy emerges. For this, an establishment can be established in which all stakeholders (such as trade unions, non-governmental organizations, student-teachers-parents, bureaucrats, academicians) will be involved in planning and policy making in education.

The results of the research show that the processes of transition from primary school to secondary education should be provided with a permanent structure that includes previous learning and activities. In this context, other process-oriented selection and placement criteria can be used in

addition to central exams. For example, it may be beneficial to give additional points to social activities such as competitions and volunteering activities that students attend at school.

The implementation of different types of employment, such as permanent, contract or paid, which have negative effects on teacher motivation, can be simplified by simplifying the type of employment.

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.02.2021-14331



T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-72321963-300-14331
Konu : Etik Kurul Kararı Onay Talebi

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 16.02.2021 tarihli ve 11748 sayılı yazı,

Kurulumuzdan istemiş olduğunuz etik kurul kararı ekte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Prof. Dr. Nusret GÖKSU
Kurul Başkanı

Ek: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 24.02.2021 Tarih ve 2021-13 Sayılı Kararı (6 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BE6L5R0MB Pin Kodu : 72402

Belge Takip Adresi : https://ebys.ksu.edu.tr:443/enVision/Validate_Doc.aspx

Adres: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Avcılar Kampüsü, 46100 -

Onikişubat/ Kahramanmaraş

Telefon: 0344 300 27 01 Faks: 0344 300 27 02

e-Posta: genelsekreterlik@ksu.edu.tr Elektronik Ağ: www.ksu.edu.tr

Keş Adresi: ksu.kahramanmaras@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mehmet TAKALAK

Unvanı: Sekreter



KARAR 13 :

Doç. Dr. Ramazan YİRCİ 'nin 17.02.2021 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Nail YILDIRIM (raportör) 23.02.2021 tarih ve E. 13669 sayılı raporu görüşüldü.

Üniversitemiz ğretim yelerinden Doç. Dr. Ramazan YİRCİ ve niversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında doktora ğrencisi Gülseda KİRİŐİ isimli ğrenci ile birlikte "Eğitimcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemi'nde Yaşanan Krizler ve üzüm nerileri" başlıklı çalışma kapsamında kullanmak için uygulanacak açık uçlu görüşme formu (ankette yer alan soru, önerme ve/veya ölçeklerin alıntılanmasına yönelik akademik alıntılanma kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danıŐmanlıđını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Üzerine Bir Olgubilim Çalışması *

A Phenomenological Study on Teachers' Organizational Justice Perceptions

Ayşe GÜL ÖZTÜRK¹, Serkan KOŞAR²

¹Millî Eğitim Bakanlığı, aysegloztrk06@gmail.com

²Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, skosar@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı eğitim kurumlarında örgütsel adalet konusunun derinlemesine ele alınarak öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının belirlenmesidir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Ankara ilinde görev yapan 15 öğretmenle görüşme sağlanmıştır. Görüşme metinlerinin analizinde tablolar ortaya konmuş, verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ele alınmış, adaletin-örgütsel adaletin öğretmenler için anlamı, okullarda adil olan ve olmayan uygulamalar, okullarda adaletin sağlanmasına yönelik öğretmenlerin sunduğu çözüm önerileri analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları adaletin öznel bir kavram olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunun örgütsel adalet algısı dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutunda olumsuzdur. Adil olmayan uygulamalar öğretmenlerin en fazla performansına etki etmekte; adil olan uygulamalara görüşmeye dahil olan öğretmenlerin en çok motivasyonunu artırmaktadır. Öğretmenlerin adalet algısını şekillenmesinde örgütsel kaynakların dağıtım süreci, okul yöneticilerinin örgütsel işlemleri uygularken gösterdiği tutum ve davranışlar, örgütsel kararların iletilme şekli etkili olmaktadır. Eğitim örgütü olan okullarda çalışan öğretmenlerin huzur, güven içinde geleceğe şekil vermelerini sağlayacak ortamın inşası ve öğrencilere adalet değerinin kazandırılması, milli eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için örgütsel adalet gerekli ve önemlidir. Sonuç olarak adaletin tüm boyutları birbiriyle etkileşim halindedir. Bu açıdan okullarda adalet tüm boyutlarıyla sağlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Adalet, Örgütsel adalet, Öğretmen.

* **Alıntılama:** Gül Öztürk, A. ve Koşar, S. (2021). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine bir olgubilim çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1951-1991.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine teachers' perceptions of organizational justice by dealing with the issue of organizational justice in educational institutions in depth. In this study, qualitative research method was used for this purpose and the phenomenon (phenomenology) pattern was adopted. The data of the research were collected using a semi-structured interview form. Interviews were made with 15 teachers working in Ankara to collect research data. Tables were presented in the analysis of the interview texts, descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of the data. Teachers' perception of organizational justice was discussed, the meaning of justice-organizational justice for teachers, fair and unfair practices in schools, and solutions offered by teachers for ensuring justice in schools were analyzed. The results of the study show that justice is a subjective concept. Most of the participants have a negative perception of organizational justice in terms of distributive, procedural, and interactional justice. Unfair practices affect teachers' performance the most; the most fair practice is to increase the motivation of the teachers involved in the interview. The process of distribution of organizational resources, the attitudes and behaviors of school administrators while implementing organizational procedures, and the way of communicating organizational decisions are effective in shaping teachers' perception of justice. Organizational justice is necessary and important for the establishment of an environment that will enable teachers working in schools, which are educational organizations, to shape the future in peace and security, to give students the value of justice, and to achieve the goals of national education. As a result, all dimensions of justice interact with each other. In this respect, justice should be provided in all dimensions in schools.

Keywords: Justice, Organizational justice, Teacher.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar adalet kavramı birçok açıdan ele alınmış özellikle de filozofların ilgisini çekmiş bir konudur. Bu olguyu ilk kez yorumlayan Sokrates, Aristoteles ve Platon olmuştur (Gündoğan, 2003; Karabulut, 2018). Yunan filozofları adaleti etik ve ahlaki çerçeve içerisinde incelemiştir (Greenberg ve Bies, 1992). Günümüzde adalet kavramı; bireylerin doğruluğunu ve dürüstlüğünü, davranışın adalete uygunluğunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Adalet en geniş anlamıyla “hakka uygunluk, haklı olanla haksızın ayırt edilmesi” demektir. Adalete bu açıdan bakıldığında, insanları ahlaki yönden inceleyen ve eleştiren bir düşünceyi de içinde barındırdığından ahlak ve din kurallarıyla da ilişkilidir (Yıldız, 2013, s.291).

Örgütsel adalet terimi personel yönetiminde genellikle adalet konularına değinmek için French (1964) tarafından kullanılmıştır, fakat bireyin dâhil olduğu örgütteki algıladığı adaleti örgütsel adalet ifadesi ile kullanan ilk kişi Greenberg’dir (Özçınar, Demirel ve Özbezek, 2015, s.153). Bununla birlikte Greenberg’in (1987b) çalışmalarıyla örgütsel adalet alanyazında kavramsallaştırılmış ve böylece yaygınlaşmaya başlamıştır. Geniş bir tanımla örgütsel adalet, bireyin örgüt içindeki uygulamalarla ilgili algıladığı adalettir ve bu algının örgüt açısından bağlılık, doyum gibi sonuçları nasıl etkilediğini ortaya koyan bir kavramdır (Yılmaz, 2010, s.583). Bu açıdan bakıldığında örgütteki adaletin varlığının işlerliği örgütün bireye karşı adaletliymi değerlendirilmesine bakılarak değil de bireyin örgütün davranışlarını ne kadar adil bulduğuna bağlı olduğu için örgütsel adaletin algı olarak tanımlandığı söylenebilir.

Çalışanlarda olumsuz adalet algısı örgütlerine ve örgüt çevresine karşı iyi niyetlerini yitirmelerine yol açabilmekte, bu durumda, bir yandan çalışanların yöneticileriyle olan ilişkileri gerilirken, diğer yandan da kendi aralarında saldırgan davranışlar meydana getirmektedir (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005, s.3). Bireyler çalıştıkları örgütün adil olmamasına karşı tepki vermekte ve bu tepkiler; işten kaytarma, örgütsel vatandaşlık, iş doyumunu, performansın artması ya da düşmesi, olumsuz sosyal davranışlar ve çatışma

gibi pek çok iş davranışını kapsamaktadır (Greenberg, 1987a, s.38). Çalışmaya konu olan eğitim kurumları da bir ülke için en önemli kaynak olan insan kaynağını yetiştiren örgütlerdir. Bu açıdan bakıldığında örgütler için gerekli olan adalet kavramının önemi, eğitim kurumları açısından daha da artmaktadır. Okul örgütlerinde adil olmayan uygulamalar öğretmenlerde performans, iş doyumunu, bağlılık, güven ve motivasyonda azalma, çatışma, moral bozukluğu, derste verimsizlik, stres, kendini değersiz hissetme, tükenmişlik ve ilişkilerde isteksizliğe sebep olmaktadır (Özgan ve Bozbayındır, 2011, s.72-76).

Alanyazın taraması yapıldığında, araştırmacılar arasında örgütsel adaletin kaç boyutla tanımlanacağı konusunun tartışmalı olduğu görülse de örgütsel adalet alanyazınında örgütsel adaletin üç farklı boyutu olduğu ve bunların da dağıtımsal, işlemsel (prosedürel) ve etkileşimsel adalet şeklinde olduğu genel kabul görmektedir (Demirel ve Seçkin, 2011, s.101):

Dağıtımsal Adalet: Örgüt içindeki kaynakların dağıtımının örgüt çalışanları tarafından nasıl algılandığını yansıtmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2010, s. 467). 1975'ten önce örgütsel adalet konusunda yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak dağıtımsal adaletle ilgilidir (Bakhshi, Kumar ve Rani, 2009, s.146). Greenberg'de bu kanıyı destekleyerek örgütsel davranışla ilgilenen bilim insanlarının adalet ve adalet sorunları ile ilgili duydukları endişeleri adil ödeme çerçevesinde değerlendirmeye odaklandıklarını, bu durumun örgütsel alanyazının geneline yansıdığını ifade etmiştir (Greenberg, 1986b). Dağıtım adaleti sonuç adilliğiyle ilgilidir. Çalışanların ücret ve terfi, prim, ceza, performans değerlendirmesi gibi somut sonuçlarla örgütteki adalet algıları şekillenir (Doğan, 2002, s.72). Örgütsel adaletin dağıtım boyutu örgütsel çıktılarına odaklanıp, kazanım türü ve miktarına yoğunlaştığı için, adalet algısını tanımlamakta ve yorumlamakta yetersiz kalmış böylece örgütsel adaletin işlemsel boyutu keşfedilmiştir.

İşlemsel Adalet (Prosedürel): Thibaut ve Walker (1975) çalışmaları ile bireylerin elde ettikleri sonuçlarla birlikte bu sonuçlar elde edilirken kullanılan yöntemleri de değerlendirdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu ile örgütsel adaletin işlemsel yönü bulunmuştur (Irak, 2004, s.30). İşlemsel adaleti araştıran ilk çalışmalar, öncelikle

işlemsel adaleti dağıtımsal adaletten ayırmayı amaçlamışlardır (Van Den Bos, Vermunt ve Wilke, 1997). Bu çerçevede ele alındığında işlemsel adalet, örgüt çalışanlarının elde ettikleri sonuçlar oluşturulurken örgütte kullanılan metotlara, karar mekanizmalarına ve sürece ilişkin adalet algıları olarak tanımlanabilir.

Etkileşimsel Adalet: Dağıtım ve işlemsel adaletin göz ardı ettiği örgüt içi sosyal adalet boyutudur. Etkileşim adaleti sosyal ilişkilere vurgu yapar. Bies'e göre insanlar sadece örgüt içindeki kararların sonuçlarını ve bu kararları belirleyen süreçlerin adilliği ile değil, ayrıca örgüt içinde her gün karşılaştıkları kişilerarası ilişkilerden de etkilenmektedirler (Bies'ten aktaran Cüce, Güney ve Tayfur, 2013, s.6). Etkileşimsel adalet, en genel manasıyla örgüt içi iletişim ve ilişkilere yönelik adalet algısıdır (Demirel, 2009, s.121). Etkileşimsel adalet bu yönüyle örgütsel uygulamaların insani yönünü de kapsamaktadır, örgüt içi ilişkilerin sosyal yönünü içermektedir (Folger ve Cropanzano, 2001, s.23).

Bu üç alan çerçevesinde örgütsel adalet örgütteki dağıtıma, işleyişe ve etkileşime ilişkin adalet algısı olarak tanımlanabilir. Adaleti bu üç parçanın bir bütünü olarak değerlendirdiğimizde parçalardan birinin eksik olması ya da olmaması çalışanların adalet algısını etkileyecektir. Okul örgütleri açısından bu üç boyutu adalet perspektifinde tanımlayacak olursak: Okul kaynakların dağıtımı, dağıtım işlemlerinin yapılış ve iletiliş şekli, okul yöneticilerinin çalışanlara ilişkin tutum ve davranışlarıyla olgunlaşan adalet algısıdır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde örgütsel adalet algısının doğurduğu sonuçların eğitim basamağına göre değişmediği görülmektedir. Bu bakımdan araştırmada eğitim kademesi ayrımı yapmadan öğretmenlerdeki adalet algısı bütün olarak ele alınmıştır. Gerek yerli gerekse yabancı alanyazın incelendiğinde örgütsel adaletle pek çok çalışmaya (Baş ve Şentürk, 2011; Greenberg, 1986a; 1986b, 1987a, 1987b, 1990; Folger ve Cropanzano, 2001; İyigün, 2012; Yılmaz, 2010; Yıldız, 2013) rastlanmıştır. Yerli alanyazındaki araştırmaların çoğu (Aydın, 2015; Çapraz, 2009; İren, 2015; Kara, 2011; Kahraman, 2014; Kılıç, 2013; Koç, 2013; Ünlü, 2015; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2010) ilköğretim ve lise kademelerinde nicel araştırma yöntemiyle yapılmış örgütsel adaletin çeşitli

değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmalar ise (Özgan ve Bozbayındır, 2011; Taşdan, Oğuz ve Kandos, 2006; Tekin ve Akyol, 2017) sınırlıdır. Yabancı alanyazında ise daha çok örgütsel adalet ve boyutlarıyla ilgili doküman incelemesine, kuramsal çalışmalara (Colquitt, 2001; Folger ve Cropanzano, 2001; Greenberg, 1986a, 1986b, 1987a, 1987b) ve örgütsel adaletin diğer değişkenlerle (örgütsel vatandaşlık, iş tatmini, motivasyon) ilişkisini inceleyen çalışmalara (Cropanzano ve Rupp, 2003; Hoy ve Tarter, 2004; Moorman 1991) rastlanmıştır. Bu nedenle çalışmada örgütsel adalet konusu eğitim kurumlarındaki öğretmenler dâhilinde derinlemesine bilgi edinmek açısından nitel bir yöntemle ele alınmaya uygun görülmüştür.

Amaç

Bu çalışmanın amacı eğitim kurumlarında örgütsel adalet konusunun bir bütün olarak derinlemesine ele alınarak öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda daha ayrıntılı bulgulara erişmek için şu alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler adalet kavramından ne anlamaktadırlar?
2. Öğretmenler örgütsel adalet kavramından ne anlamaktadırlar?
3. Öğretmenler adaletli olan ve olmayan uygulamalar olarak neleri görmektedirler?
4. Öğretmenler adaletli olan ve olmayan uygulamalar karşısında nasıl etkilenmektedirler?
5. Öğretmenlerin örgütsel adalet boyutlarına (dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel) ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin örgütsel adaletin sağlanması noktasında çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerini algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak olgubilimden yararlanılan araştırmanın verileri, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme yoluyla elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu görüşmelere temel teşkil eden ve araştırmanın fenomenini oluşturan ise örgütsel adalet konusudur.

Katılımcılar

Ankara'nın Çankaya, Altındağ ve Mamak ilçelerinde görev yapan 15 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklemesine uygun olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemede evrende araştırılacak problemle ilgili kendi içinde benzeşik ve farklı durumların belirlenerek, çalışmanın bu durum çerçevesinde yapılması önemlidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2014, s.90). Bu amaçla belirlenen problemle ilgili Çankaya, Altındağ ve Mamak ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 15 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Belirlenen öğretmenler farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullardan seçilmiş ve durumlarda çeşitlilik sağlanmıştır. Ayrıca bu araştırmada ölçüt örnekleme de kullanılmıştır. Araştırmada, uygulamanın yapılacağı okulların seçiminde temel ölçüt, öğretmenlerin aynı okulda en az bir yıllık mesleki deneyime sahip olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		<i>n</i>
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	4
Yaş	20-30 yaş	2
	31-40 yaş	6
	41-50 yaş	5
	51 ve üzeri yaş	2
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	2
	Türkçe Öğretmeni	2
	Edebiyat Öğretmeni	2
	Matematik Öğretmeni	2
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmeni	2
	İngilizce Öğretmeni	1
	Felsefe Öğretmeni	1
	Coğrafya Öğretmeni	1
	Sınıf Öğretmeni	1
	Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	1
Öğretmenlik Kıdemi	1-10 yıl	7
	11-20 yıl	5
	21-30 yıl	2
	31 yıl üzeri	1
Bu Okuldaki Öğretmenlik Kıdemi	1-4 yıl	4
	5-10 yıl	11
Eğitim Düzeyi	Lisans	10
	Yüksek Lisans	5

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algılarını belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmada amaç görüşme yapılan kişilerin olay ve olguları anlamlandırılmalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak ve daha derin bilgi edinmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle yerli ve yabancı alanyazın incelenmiş ve araştırmanın alt amaçlarını gerçekleştirmek için 11 ana soru ve gerektiğinde kullanılmak üzere katılımcıların fikirlerini daha iyi organize edebilme amacıyla ana soruların altında sonda tipi 32 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha

sonra bu sorular tez danışmanının görüşüne sunulmuştur. Danışmanın görüşleri doğrultusunda iki ana soru görüşme formundan çıkarılmış, bir ana soru sonda soruya çevrilmiş, bir sonda soru da ana soruya dönüştürülmüş, üç sonda soru bir sonda soru etrafında toparlanmış, üç sonda soru silinerek iki sonda soru eklenmiş, beş ana, altı sonda sorunun ifadesi değiştirilmiştir. Dokuz ana soru, 29 sonda soru farklı üniversitelerde görev yapan eğitim yönetimi alanında çalışan iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bir ana soru görüşme formundan çıkarılarak bu ana soruya ait iki sonda soru oluşturulan yeni ana soruya eklenmiş, iki ana sorunun da ifadesi değiştirilmiştir. Toplam dokuz ana 29 sonda sorudan oluşan deneme görüşme formuna son hali verilmiştir.

Çalışma grubuna girmeyen bir öğretmenle görüşme yapılmış ve sorular kapsam ve biçim açısından kontrol edilerek bir ana soru iki sonda soru silinmiş, silinen ana soruya ait olan bir tane sonda soru da başka ana soruya eklenmiştir. Bir sonda sorunun yeri değiştirilmiş, bir ana bir sonda sorunun da ifadesi değiştirilmiştir. Böylece toplam sekiz ana 27 sonda sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir.

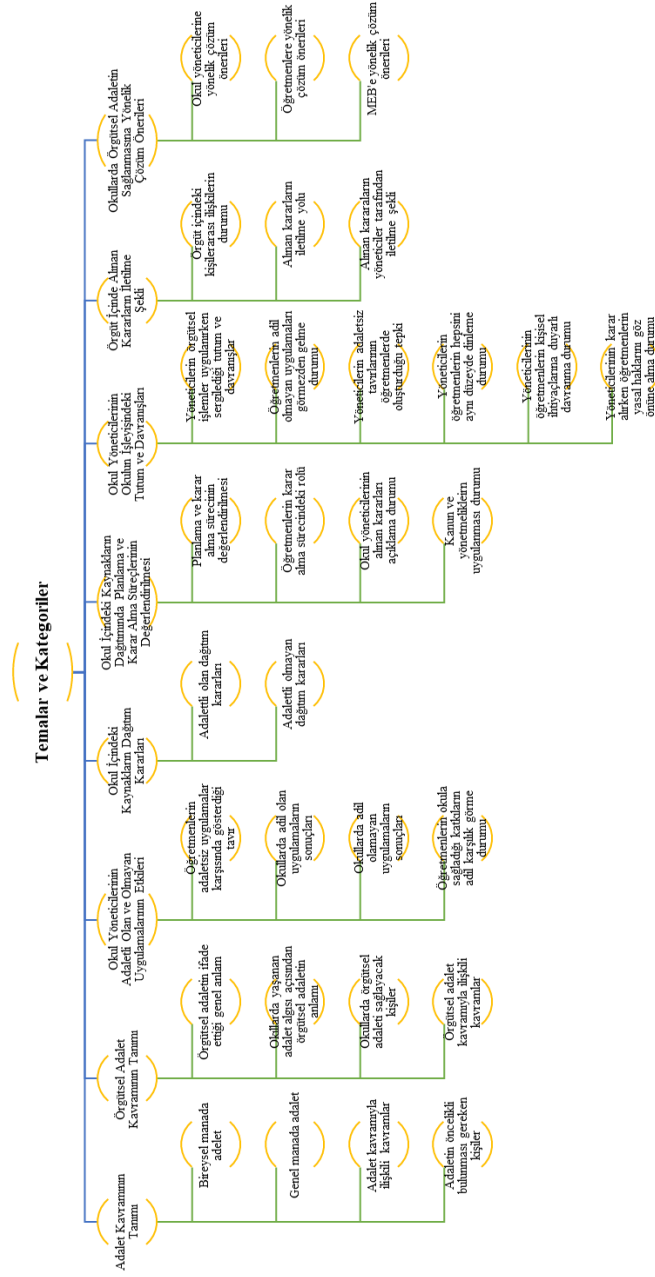
Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme insanların tutumlarını, deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 130). Araştırma verilerini toplamak amacıyla yapılan görüşmeler 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ili Çankaya, Altındağ ve Mamak ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Ankara ili Mamak ilçesinde bir öğretmen ile deneme görüşmesi yapılmıştır. Görüşme süresince katılımcıların kendilerini rahat ifade edebileceği bir ortam sağlanmaya çalışılarak herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Görüşme sırasında katılımcılara yabancı gelen kavramlar açıklanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun yanı sıra veri kaybını önlemek açısından ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazının kullanılması için katılımcılara kaydı sadece bu

araştırma ve araştırmacı tarafından kullanılacağı taahhüdünde bulunmuş ve katılımcıların onayı alınmıştır. Görüşmeler 16 dk ile 59 dk arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analizleri kullanılmıştır. Araştırmada içerik analizi için öncelikle ses kayıt cihazında yer alan görüşmeler bilgisayara aktarılmış, daha sonra yazıya geçirilmiştir. Deşifrelerin doğruluğunu teyit etmek, varsa eksiklikleri gidermek gerekli düzeltmeleri yapmak için ses kayıtları ile yazılı dokümanlar eşleştirilerek kontrolü sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından sorulara verilen cevaplar okunarak veriler arasında yer alan anlamlı bölümler belirlenmiş ve bu bölümler, anlamını en iyi yansıtacak bir kavram, cümle ya da sözcükle adlandırılmış, böylece görüşme metinleri analiz edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdiği uzun cevaplar, cevabın ana fikri dâhilinde araştırmacı tarafından kısaltılmıştır. Kavramsal çerçeveye uygun olarak belirlenen tema, kategori ve kodlamalar yapılarak ifadeler tablo halinde gösterilmiştir. Her bir tema altında yer alan kategori ve kodlar bir araya getirilerek tablolar oluşturulmuş ve her bir tablo, ilgili araştırma sorusunun altında verilmiştir. Ancak tamamlanan tezin, makaleye dönüştürülmesi sürecinde dergi yazım kuralları ve kelime sayısı bağlamında tablolara yer verilmeyip, ilgili kısımların metin haline dönüştürülmüş şekli sunulmuştur. Ancak bu çalışmada ortaya çıkan temalara ve kategorilere ilişkin özet bilgi Şekil 1’de gösterilmektedir. Bulguların yorumlanmasında gerekli olduğu durumlarda katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden birebir alıntılar yapılırken, görüşüne başvuru alan öğretmenler (K) kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her katılımcıya bir numara verilmiştir.



Şekil 1. Analiz Sonucunda Ortaya Çıkan Temalar ve Kategoriler

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmada gerek güvenirlik gerekse geçerlilikle ilgili birtakım önlemler vardır. Ancak bu önlemler nicel araştırmadaki önlemlerden önemli ölçüde farklıdır. Bu farklılık nitel araştırmanın temel varsayımlarından ve sosyal olayların araştırılmasında dikkat edilmesi gereken bazı öğelerden kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 269). Nitel araştırmada iç geçerlik gerek veri toplama gerekse verilerin analizi, yorumlanması süreçlerinin tutarlı olmasına ve gerçeği yansıtmasına bağlıdır. Araştırmanın iç geçerliliğini yani inandırıcılığını sağlamak için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerlilik ise elde edilen sonuçların genellenebilirliğine bağlıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s.271-273). Araştırmanın dış geçerliliği yani aktarabilirliğini sağlamak için ise yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada izlenen aşamalar ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor edilmiştir. Bununla birlikte iç güvenirliliği sağlamak için ise yapılan görüşmeler doğrudan alıntılarla okuyucuya sunulduktan sonra yorumlarla zenginleştirilmiş; dış güvenirliliği sağlamak için teyit incelemesine başvurulmuştur. Ayrıca Miles ve Huberman (1994) göre, nitel araştırma yöntemlerinde elde edilen verilerin kodlanmasında, kodlayıcıların benzerlik oranı ya da kodlayıcılar arası güvenirlilik önemli bir konudur. Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) alanyazında sıkça kullanılan kodlayıcılar için uzlaşma formülü "Güvenirlilik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı) [Reliability = Number of Agreements / (Total Number of Agreements + Disagreements)]" dikkate alınmıştır. Aslında Miles ve Huberman'a göre söz konusu formül kullanıldığında ilk baştaki güvenirlilik oranı %70'in üzerine çıkamamaktadır. Bunun nedeninin her bir kodlayıcının kendi tercihlerinin olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak sonraki kodlama sürecinin daha kucaklayıcı olma eğilimi gösterdiği açıktır. Aynı şekilde her bir kodlayıcı ilki o anda gerçekleşen kodlamadan hemen birkaç gün sonra tekrar kontrol kodlaması yaptıklarında faydasını görmektedir. Bu aşamada ön kodlama ve yeniden kodlama güvenirliliği için, kodlayıcılar arası görüş birliği için ilk durumdan daha yüksek olacak şekilde; %80 gibi bir güvenirlilik aranmalıdır. Sonuç

olarak, hem kodlayıcının kendi içindeki görüş birliği hem de kodlayıcılar arası görüş birliği kodlama şemasının boyutuna ve aralığına bağlı olarak %90 aralığında olmalıdır (Koşar, 2018). Bu araştırmada elde edilen uzlaşma oranları da söz konusu aralığın içinde yer almaktadır. “Güvenirlilik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı)” formülü kullanıldığında güvenirliliğin %90 ve üzeri olması beklenmektedir. Bu araştırmada elde edilen veriler hem araştırmacı tarafından hem de tez danışmanı tarafından kodlanmış ve elde edilen güvenirlilik değerleri; “Adalet kavramını nasıl tanımlarsınız?” sorusu verileri için %91, “Örgütsel adalet kavramını nasıl tanımlarsınız?” sorusu verileri için %94, “Okul yöneticilerinizin adaletli olan ve olmayan uygulamaları karşısında nasıl etkileniyorsunuz?” sorusu verileri için %92, “Okul içindeki kaynakların dağıtım sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu verileri için %90, “Okul içindeki kaynaklar dağıtılırken planlama ve karar alma sürecinde kullanılan yöntemleri adalet açısından değerlendirir misiniz?” sorusu verileri için %91, “Okul yöneticilerinizin okulun işleyişinde size nasıl davrandığını düşünüyorsunuz?” sorusu verileri için %93, “Okulunuzda alınan kararların iletilme şeklini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu verileri için %92, “Okulunuzda örgütsel adaletin sağlanması için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu verileri için %92 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmada belirlenen sorulara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Adalet Kavramını Tanımlamasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin adalet kavramını nasıl tanımladıkları sorusuna ilişkin cevapları incelendiğinde: “*bireysel manada adalet*”, “*genel manada adalet*”, “*adalet kavramıyla ilişkili kavramlar*” ve “*adaletin öncelikli bulunması gereken kişiler*” kategorileri bulunmuştur.

Bireysel manada adalet kategorisinde, *herkese eşit davranılması* (n=4), *hak ve hukuka uygun davranmak* (n=4), *hak yememek* (n=3); genel manada adalet kategorisinde,

herkese eşit davranıp kimseye ayrımcılık yapmamak (n=6), Türkiye’de olmayan bir kavram (n=4), hukuk kurallarının yerine getirilmesi (n=3) herkesi bulunduğu duruma göre değerlendirmek (n=2); adalet kavramıyla ilişkili kavramlar kategorisinde, *eşitlik (n=11), hak (n=5), özgürlük (n=5);* adaletin öncelikli bulunması gereken kişiler kategorisinde, *herkes (n=9), yönetici (n=8), aile (n=5), mahkeme heyeti (n=4)* ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin adalet kavramını bireysel manada farklı anlamlandırdığı görülse de öğretmenler adalet kavramına daha çok davranış temelli bakarak adaleti: “herkese eşit davranılması, hak ve hukuka uygun davranılması, insanların ihtiyaçlarına göre davranılması, dürüst şekilde davranılması” olarak anlamlandırmışlardır. Katılımcıların çoğu, *herkese eşit davranılması (n = 4), hak ve hukuka uygun davranılması (n = 4)* görüşü etrafında birleşmektedir. Bu çerçevede K5 “...bireysel olarak bir ortamda bir insana diğerlerinden farklı davranılmıyorsa, herkese eşit davranılıyorsa adaletli olunmuş oluyor...”, K3 “Benim için eşitlik, insanlara eşit davranabilmek hakkının hakkını teslim.” ifadeleri ile adalet kavramını ayırım yapmadan herkese eşit davranılması olarak tanımlamışlardır.

Genel manada adalet kategorisinde, öğretmenlerin en fazla vurguladıkları manalar “*herkese eşit davranılıp kimseye ayrımcılık yapmamak (n=6), Türkiye’de olmayan bir kavram (n=4), hukuk kurallarının yerine getirilmesi (n=3),*” kodları olmuştur. Bu kodlar çerçevesinde: K14 “*Toplumsal açıdan bir kuralın herkese eşit şekilde uygulanması, ırkı önem sırasına koymadan, direkt olarak bir kuralın kanunla belirlenen meselenin aynen uygulanması.*” ifadesinde bulunmuştur. Katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı üzere adaletin açık bir biçimde belirlenmesi zordur, çünkü insanların yaşadıkları ve yaşamayı arzuladıklarıyla şekillenen bir algıdır.

Adalet kavramıyla ilgili kavramlar kategorisinde, öğretmenlerin üzerinde en çok fikir birliğinde buldukları kavramlar sırasıyla eşitlik (n=11), hak (n=5), özgürlüktür (n=5). Bu kodlamalara göre öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: K3 “*bütün güzel şeyler çağrıştırabilir adalet bence en başta: “eşitlik, doğruluk” paralel olarak “dürüstlük, hoşgörü ...*”, K11 “*hukuk, hak, eşitlik, eğitim, sağlık aslında birçok kavramla ilgili*

adalet". Bu kategoride çok sayıda görüş bildirilmesi adaletin çok yönlü bir kavram olması, içinde birçok düşünceyi, kavramı, olguyu, yaşantıyı barındırmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu kavramlar dışında K6, adaletin tam tersi manasını içeren "zulüm" kavramını adalet kavramıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Yine K4, farklı bir kavram olarak adaleti "denge" kavramıyla ilişkilendirmiştir.

Adaletin öncelikli bulunması gereken kişiler kategorisinde, en çok vurgulanan kodlar sırasıyla "herkes", "yönetici" ve "aile"dir. Bu kodlamalara göre öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: K1 "Adalet herkeste bulunmalıdır. Yöneticilerde yani üst akıl da ülkeyi yöneten de yani her yerde kim hâkimse kim hüküm sürüyorsa onda olması lazım ailede anne babada değil herkeste; K11 "Adalet herkeste bulunmalı. En küçük durumdaki en küçük yaşta bireyden en yaşlısına veya en yetkili kişiden en yetkisiz kişiye kadar herkeste adalet olmalı." Adaletin herkeste bulunması gerektiği konusunda katılımcıların çoğu hemfikirdir, özelde ise özellikle yöneticilerde bulunması gerektiğini noktasında görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Kavramını Tanımlamasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet kavramını nasıl tanımladıkları sorusuna ilişkin cevapları incelendiğinde: "örgütsel adaletin ifade ettiği genel anlam", "okullarda yaşanan adalet algısı açısından örgütsel adaletin anlamı", "okullarda örgütsel adaleti sağlayacak kişiler" ve "örgütsel adalet kavramıyla ilişkili kavramlar" kategorileri bulunmuştur.

Örgütsel adaletin ifade ettiği genel anlam kategorisinde, *hak edene hakkının verilmesi* (n=3), *hak ve hukuka uygun davranılması* (n=2); okullarda yaşanan adalet algısı açısından örgütsel adaletin anlamı kategorisinde, *yandaşlığa göre şekil alan adalet* (n=6), *olmayan bir adalet* (n=5); okullarda örgütsel adaleti sağlayacak kişiler kategorisinde, *müdür* (n=10), *öğretmen* (n=9); örgütsel adalet kavramıyla ilişkili kavramlar kategorisinde, *güven* (n=7), *eşitlik* (n=3) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Katılımcılar adalet kavramında olduğu gibi örgütsel adalet kavramını da genel manada birbirlerinden farklı anlamlandırmışlardır. Katılımcıların çoğunun gerek bireysel

gerekse genel manada adalet kavramı üzerinde fikir birliğinde bulunduğu bir anlamlandırmada bulunmamışlardır. Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde örgütsel adaleti bireysel ve genel manada deneyimleri, yaşantıları temelinde anlamlandırdıkları görülmüştür. Örgütsel adaleti bireysel manada *hak* ve *eşitlik* temelinde ele alan katılımcılar şu görüşleri paylaşmışlardır: K8 “...*hukuktan gelen yönetmelikten gelen şeyleri adil bir şekilde dağıtmadır yani ayrımcılık yapmamadır...*”, K10 “*Ben bunu sıkıntısını çok yaşadım. Kurumun örgütün içinde çalışan her bir bireye her durumda eşit haklar sağlaması demek...*”.

Öğretmenlerin örgütsel adalet kavramına ilişkin görüşleri “*okullarda yaşanan adalet algısı açısından örgütsel adaletin anlamı*” kategorisi altında belirtilmiştir. Okul içindeki örgütsel adalet algısının olumsuz olduğu yönünde görüş bildiren bazı katılımcılar örgütsel adaletin tanımını yapılan adaletsizlikler çerçevesinde ifade etmiştir. K2 “*bizim okulumuzda tanışıklık üzerine yani adamına göre adalet var yani şimdi bir meslek hocası ile örnek veriyorum V.O. ile D.T. yöneticiler için aynı şeyi ifade etmiyor biraz tanıdığa göre iş yapan adama göre adalet var...*” diyerek örgütsel adaleti okul içinde yandaşlık manasında anlamlandırmış.

Öğretmenlerin örgütsel adalet kavramına ilişkin görüşleri “*okullarda örgütsel adaleti sağlayacak kişiler*” kategorisi altında belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu ($n=10$) okullardaki adaletin sağlanmasında başta *müdürün* öncülük etmesi gerektiğini bir kısmı ($n=9$) *öğretmenlerin* okullarda adaleti sağlaması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: K8 “...*hepimiz bir şekilde adaleti dağıtan veya adaleti okulda böyle bir uygulamanın içerisinde olan bireyleriz. Öğrencilere karşı öğretmenlerdir, öğretmenlere karşı idarecilerdir.*”, K11 “*aslında okuldaki adaletin sağlanmasında herkesin görevi var ama eğer bunu domino taşı gibi düşünecek olursak öncelikle eğer okul yöneticisi...*”. Bazı katılımcılar müdür yardımcısının bazıları okulun girdisi olan herkesin okulda adaleti sağlamada etkin olması gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda K5 “*okullarda adaleti yönetici, okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıfta da ben sağlamalıyım. Herkes sorumlu olduğu birimin içinde adaleti sağlamak zorunda olduğunu düşünüyorum.*” açıklamasında

bulunarak herkesin sorumlu olduğu birimde adaleti sağlamada zorunlu olduğuna değinmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet kavramına ilişkin görüşleri “*örgütsel adalet kavramıyla ilişkili kavramlar*” kategorisi altında belirtilmiştir. Bu kategoride örgütsel adaletin kavramsal temelleri kavramsal çerçevede ortaya konduğu üzere “*eşitlik*” ve “*güven*” ile uyumlu çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde *güven duygusu* (n=7) okullardaki örgütsel adalet algısını şekillendiren en temel duygu olarak ortaya konmuştur. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir. K7 “*öğretmene güven verebilmek, öğretmenin arkasında bir gücün olduğunu görebilmek adaletin olduğunu gösterir.*”, K8 “*...birçok insanda güveniyor okulundaki işleyişe. Adalet kavramının okulda olduğuna inanıyorum...*”. Bu görüşlerden farklı olarak K7, destek “*...öğretmenin arkasında bir gücün olduğunu görebilmek adaletin olduğunu gösterir.*”, K5’de aidiyet “*...aidiyet ben buraya kendimi ait hissediyorsam bu okulda adalet olduğunu düşünüyorum...*” kavramlarının örgütsel adaletle iç içe olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Yöneticilerin Adaletli Olan ve Olmayan Uygulamalarından Etkilenme Durumuna İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinizin adaletli olan ve olmayan uygulamaları karşısında nasıl etkileniyorsunuz sorusuna ilişkin cevaplar incelendiğinde: “*öğretmenlerin adaletsiz uygulamalar karşısında gösterdiği tavır*”, “*okullarda adil olan uygulamaların sonuçları*”, “*okullarda adil olmayan uygulamaların sonuçları*” ve “*öğretmenlerin okula sağladığı katkıların adil karşılık görme durumu*” kategorileri bulunmuştur.

Öğretmenlerin adaletsiz uygulamalar karşısında gösterdiği tavır kategorisinde: *adaletsizlikleri sözel olarak dile getirme* (n=7), *adaletsiz davranışlara zamanla tepki vermemeye başlama* (n=6); okullarda adil olan uygulamaların sonuçları kategorisinde, *okula aidiyetin artması* (n=4), *motivasyonda artış* (n=3), *mesleki doyumda artış* (n=3); okullarda adil olmayan uygulamaların sonuçları kategorisinde, *iş performansında azalma* (n=12), *mesleki tükenmişlik* (n=9), *örgüte karşı güvensizlik* (n= 8);

öğretmenlerin okula sağladıkları katkıların adil karşılık görme durumu kategorisinde, *adil karşılık görmüyor (n=11)* ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerin adaletli olan ve olmayan uygulamalarından etkilenme durumuna ilişkin görüşleri “*öğretmenlerin adaletsiz uygulamalar karşısında gösterdiği tavır*” kategorisi altında belirtilmiştir. Bu kategorideki öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğu (n=7) yöneticilerin adaletsiz uygulamalarına sadece *sözel olarak tepki verdiklerini* belirtmişlerdir. K7, adaletsiz uygulamaları değiştirilebilirliğine inancı olmadığı için sözel müdahale dışında bir tepki vermediğini özellikle şöyle ifade etmiştir: “...ama sözlü müdahale dışında da çok bir şeyin yapılabileceğini sanmıyorum. Çünkü değiştireceğime olan inancım yok.” Katılımcılardan altısı ise adaletsiz uygulamalara başta tepki verse de *zamanla adaletsizliğe tepki vermemeye başladıklarını* ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar adaletsizliğe zamanla ses çıkarmama sebebi olarak; kendileri de adaletsizliğe uğradıklarında diğerlerinden destek görmemelerine, bazı katılımcılar adaletsizliğe tepki verseler de çözüme kavuşmamasına, bazıları da müdürden yana tepki almaktan tedirgin olmalarını göstermiştir.

Öğretmenlerin yöneticilerin adaletli olan ve olmayan uygulamalarından etkilenme durumuna ilişkin görüşleri “*okullarda adil olan uygulamaların sonuçları*” kategorisi altında belirtilmiştir. Bu kategori genel olarak değerlendirildiğinde katılımcılar okullarında adil muamele ile karşılaştıklarında *okula aidiyetlerinin, mesleki doyularının, motivasyonlarının, adaletli olan kişiye karşı güvenlerinin, sorumluluk alma isteklerinin* arttığı görülmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: K7 “*adil uygulamalar moralimi motivasyonumu arttırıyor. Kendimi öğretmen olarak hissediyorum, iş doyumum artıyor, dersime kenetleniyorum.*”, K10 “*okulda adalet olunca, hem insanlar keyif alıyor, örgüte bağlılığın artıyor, karşındaki insana güveniyorsun, iş bitirebildiğini görüyorsun.*”.

Öğretmenlerin yöneticilerin adaletli olan ve olmayan uygulamalarından etkilenme durumuna ilişkin görüşleri “*okullarda adil olmayan uygulamaların sonuçları*” kategorisi öğretmenlerin en çok *iş performansında azalma (n=12), mesleki tükenmişlik*

(n=9), moral bozukluğu (n=8), örgüte karşı güvensizlik (n=8), iş doyumunda azalma (n=5) sonuçlarını ortaya çıkarmaktadır. Bu kodlamalara ilişkin; K2 “...motivasyonum azalıyor otomatikman. Okulda hedeflere ulaşmak azalıyor eve bile yansıyor tükenmişlik hissediyorum. Öğretmenler arasındaki adaletsizlik öğrenciye de yansıyor...”, K11 “...moralim bozuluyor, tükenmişlik oluyor, insanlarla iletişim kurmakta da zorluk çekiyorum...” görüşleri örnek verilebilir.

Öğretmenlerin yöneticilerin adaletli olan ve olmayan uygulamalarından etkilenme durumuna ilişkin görüşleri “öğretmenlerin okula sağladıkları katkuların adil karşılık görme durumu” kategorisi altında belirtilmiştir. Görüşler incelendiğinde öğretmenler ağırlıklı olarak (n=11) okullarına sağladığımız katkı *adil bir karşılık görmüyor* açıklamasında bulunmuşlardır. Bu görüşle ilgili olarak K7 “...yeni eğitim almışım, daha bilgilerimi taze ama verilen okul ya da yapılan sistemden dolayı atama usulü olduğu için çok verimli olmayan okula gittiğiniz zaman ister istemez sizde o bilgiler kayboluyor...” ifadesini kullanmaktadır.

Öğretmenlerin Okul İçindeki Kaynakların Dağıtım Kararlarını Adalet Açısından Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Okul içindeki kaynakların dağıtım kararlarını nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde: “*adaletli olan dağıtım kararları*”, “*adaletli olmayan dağıtım kararları*” kategorileri bulunmuştur.

Adaletli olan dağıtım kararları kategorisinde *ücret* (n=6), *nöbet yerlerinin belirlenmesi* (n=5), *ders programı* (n=4); adaletli olmayan dağıtım kararları kategorisinde *ders programı* (n=7), *kurs açılması* (n=5), *belirli gün ve haftaların hazırlık görevinin dağıtımı* (n=5), *ek ders dağılımı* (n=4), *nöbet görevinin yerine getirilmesi* (n=4) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul içindeki kaynakların dağıtım kararlarına dair adalet algıları “*adaletli olan dağıtım kararları*” kategorisi altında belirtilmiştir. Görüşler incelendiğinde öğretmenler ağırlıklı olarak *ücret*, *nöbet yerlerinin belirlenmesi*, *ders programı* konularında okullarında adaletli davranıldığını ifade etmişlerdir. Ücretin

adaletli dağıtıldığını söyleyen katılımcılar bunu maaş ücreti dağıtım kararında okuldaki yöneticilerin etkin olmamasına bağlamışlardır. Bu konuda bazı katılımcılar şu görüşlerde bulunmuştur: K1 “*ücret zaten standart...*”, K6 “*...ücreti zaten devlet veriyor...*”, K10 “*...ücret okul tarafına bağlı olmadığı için devlet eliyle dağıtıldığı için adaletli dağıtılıyor...*”. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler karar verici konumundaki yöneticilerinin bazı dağıtım kararlarını verirken zorunlu olmaları, bazı kararlara da müdahale edemedikleri için mecburiyetten adaletli olduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin okul içindeki kaynakların dağıtım kararlarına dair adalet algıları “*adaletli olmayan dağıtım kararları*” kategorisi altında belirtilmiştir. Görüşler incelendiğinde, okullarda adil olmayan uygulamaların sırasıyla: *ders programı, kurs açılması, belirli gün ve haftaların hazırlık görevinin dağıtımı, ödül, ek ders dağılımı, nöbet görevinin yerine getirilmesi, izin ve sevk, nöbet yerlerinin belirlenmesi, ceza verilmesi, görev alınacak sınıfların dağıtımı, kütüphane kullanımı, müdür yardımcılığına görevlendirme, performans değerlendirme ve kulüplere öğretmen seçimi* olduğu görülmektedir. Öğretmenler okul yöneticilerinin en çok (n=7) *ders programı* konusunda adaletli olmadıklarını dile getirmiştir. Ders programında yapılan adaletsizlikleri bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir: K1 “*...bazılarının boş günü varken onlarla aynı ders saatim olmasına rağmen benim niye yok bu da adaletli değil kime neye göre belirleniyor...*”, K7 “*ders programı, ek ders, nöbet görevlerine sadıklık, ödül bunlar adaletli dağıtılmıyor. Kimine fazladan ders veriliyor kimine az...*”. Ayrıca katılımcılar “*öğretmenlere ödül verilmesi*” kararında da adaletsizlik yapıldığını vurgulamışlardır, örneğin K12 “*ödül kesinlikle adaletsiz...yılın öğretmeni seçiliyor ama neye göre? Müdür ya da müdür yardımcıları ile sigara içen öğretmenlerin yılın öğretmeni seçildiğine şahit olduk...*” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin Okul İçindeki Kaynaklar Dağıtılırken Planlama ve Karar Alma Sürecini Adalet Açısından Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

“Okul içindeki kaynaklar dağıtılırken planlama ve karar alma sürecinde kullanılan yöntemleri adalet açısından değerlendirir misiniz?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde: “*planlama ve karar alma sürecinin değerlendirilmesi*”,

“öğretmenlerin karar alma sürecindeki rolü”, “okul yöneticilerinin alınan kararları açıklama durumu” ve “kanun ve yönetmeliklerin uygulanması durumu” kategorileri bulunmuştur.

Planlama ve karar alma sürecinin değerlendirilmesi kategorisinde: *planlama ve karar alma sürecinde taraflı davranılıyor* (n=9), *planlama ve karar alma sürecine katılımı için herkes destekleniyor* (n=5), *tutarsız davranılıyor* (n=4); öğretmenlerin karar alma sürecindeki rolü kategorisinde: *izleyici katılımcıyım* (n=9), *aktif katılımcıyım* (n=6); okul yöneticilerinin alınan kararları açıklama durumu kategorisinde, *kararları mantıklı ve şeffaf biçimde açıklamaz* (n=8), *kararları mantıklı ve şeffaf biçimde açıklar* (n=5), *kararın durumuna göre mantıklı ve şeffaf biçimde açıklar* (n=1); kanun ve yönetmeliklerin uygulanma durumu kategorisinde: *herkese eşit şekilde uygulanmaz* (n=12), *herkese eşit şekilde uygulanır* (n=3) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

“Planlama ve karar alma sürecinin değerlendirilmesi” kategorisinde öğretmenler örgütsel adaletin “işlemsel adalet” boyutuyla ilgili adalet algılarını ifade etmişler, yöneticilerinin planlama ve karar alma sürecinde kullandıkları metotları adalet açısından yorumlamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu (n=9) yöneticilerinin *planlama ve karar alma sürecinde taraflı davrandığını* ifade etmiştir. Planlama ve karar alma sürecindeki adaletsizlikleri, K1 “*kararlar alınırken bazılarına sorulur herkese değil, o bazıları da müdürün kapısını rahat çalanlardır, yandaş hareket edilir... öğretmen bazen giyimine bazen arabasına bazen sendikasına bazen okulda öğrencinin değil de idarenin işine ne kadar yaradığına bakılarak alınıyor kararlar...*”, K2 “*...bazı öğretmenlere söz veriliyor herkese değil yakınlığa göre veriliyor yani tamamen duygusal...*” sözleriyle açıklamışlardır.

Öğretmenlerin okul içindeki kaynaklar dağıtılırken planlama ve karar alma sürecinin adalet açısından değerlendirilmesi “*öğretmenlerin karar alma sürecindeki rolü*” kategorisi altında belirtilmiştir. Okulunda planlama ve karar alma sürecinin adaletli olduğunu düşünen K3, K5, K8, K11 katılımcılar planlama ve karar alma sürecinde aktif katılım sağlamaktadır. Bu konuda K5 “*...karar alma sürecine katılıyorum, fikir ve*

görüşlerim dinleniyor kesinlikle destekleniyor, alınan kararlar şeffaf biçimde açıklanıyor, nedenleriyle neden yapılması gerektiği...", K8 "*...okul içerisindeki bütün süreçlerin içerisinde bulundum ben kendim talep ettim. Bütün öğretmenlerin de bulunması tarafındayım...*" açıklamalarında bulunmuşlardır. Bu kategoride dikkat çeken açıklamalar izleyici katılımcı olmalarının sebebini planlama ve karar alma sürecine dahil olduklarında da "nasılsa bir şey değişmeyecek" düşüncesine sahip olan öğretmenlerdir. Bu görüşü paylaşan katılımcılar planlama ve karar alma sürecine daha önce katıldıklarını ancak katılımlarının alınan kararları etkilemediğini bu sürecin adaletsiz şekilde ilerlediğini düşünmektedirler. Bu görüşü paylaşan katılımcılar arasından K4 "*...katılımcı olduğunda bir şey değişmeyeceğini düşünüyorum idareci okul müdürü kendi kararını kendisi veriyor kurul toplantısında o kadar insan bir şey söylüyor ama yine de kendi bildiğini yapıyor ben o yüzden artık bir şey yapmak istemiyorum...*" ifadesini kullanmıştır. Bazı katılımcılarda "toplantı bir an önce bitsin, gidelim" şeklinde baskı yapan öğretmenler sebebiyle sürece aktif katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okul içindeki kaynaklar dağıtılırken planlama ve karar alma sürecinin adalet açısından değerlendirilmesi "*okul yöneticilerinin alınan kararları açıklama durumu*" kategorisi altında belirtilmiştir. Sekiz katılımcı yöneticilerimiz verilen kararları mantıklı ve şeffaf biçimde açıklamaz, beş katılımcı yöneticilerimiz verilen kararı mantıklı ve şeffaf bir açıklar, bir katılımcıda verilen kararların durumuna göre yöneticilerimiz mantıklı ve şeffaf biçimde açıklar yönünde görüş bildirmişlerdir. K2 "*...hayır, yok yok ancak bir kavga durumu olunca açıklar...*" yöneticilerinin verilen kararları mantıklı ve şeffaf biçimde açıklaması için olumsuz bir okul iklimi oluşturmak zorunda kaldıklarını, K9 "*...hiç kimsenin şeffaf olduğuna inanmıyorum...bazı kararlar birilerinin çıkarlarına ters düşeceği için birilerine iyi gelecek birilerine iyi gelmeyecektir...*" kararların herkesi memnun edemediği için yöneticilerin de şeffaf ve objektif bir biçimde kararları açıklamadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin okul içindeki kaynaklar dağıtılırken planlama ve karar alma sürecinin adalet açısından değerlendirilmesi "*kanun ve yönetmeliklerin uygulanması durumu*"

kategorisi altında belirtilmiştir. Katılımcılar çoğu ($n=12$) okullarında kanun ve yönetmelikler *herkese eşit şekilde uygulanmaz* açıklamasında bulunmuşlardır. Okullarında planlama ve karar alma sürecinin adaletli olduğunu düşünen K3, K5 ve K11 kanun ve yönetmeliklerin *herkese eşit şekilde uygulandığını* açıklamışlardır. Kanun ve yönetmeliklerin eşit şekilde uygulanması katılımcıların örgütsel adalet algısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu konuda katılımcılar sırasıyla şu açıklamalarda bulunmuşlardır: “...yasal hak konusunda herkes birbirini bilgilendir...yaşanan bir şey varsa mutlaka paylaşılabilir bizim okulumuz küçük bir okul olduğu için birbirleriyle iletişimleri iyi arkadaşların büyük okullarda belki göz ardı edilebilir ama burada zannetmiyorum...” , “...yasal mevzuat herkese uygulanıyor...” , “...okul müdürümüzde bunu göz önünde tutuyor...kalabalık bir okuluz 70,80 öğretmen var onları da göz önünde tutuyorlar ve herkese verebilecekleri en fazla ders saatini veriyorlar”. Bunlardan farklı olarak okulunda planlama ve karar alma sürecinde olumlu bir adalet algısına sahip olan K8 okulunda yasa ve yönetmeliklerin bilen kişiye adaletle uygulandığını “...yasaları bilene uygulanır yasaları bilmeyene ben bunu öğretmenliğimin ilk üç beş yıl sezinledim demek bu işler böyle demek ki Ali Bey'e yapılan böyle bir dokunulmaz tavırları var demek ki buradan geliyor...” sözleriyle ifade etmiştir. K2, K6, K8, K10 ve K12 de ile aynı görüşü paylaşmışlar ve yasaların okullarında herkese eşit uygulanmadığını, kanun ve yönetmeliklerin öğretmenler tarafından bilinmesinin bu noktada önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Okulun İşleyişindeki Tutum ve Davranışlarıyla İlgili Adalet Algısına İlişkin Bulgular

“Okul yöneticilerinizin okulun işleyişinde size nasıl davrandığını düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde: “yöneticilerin örgütsel işlemler uygulanırken sergilediği tutum ve davranışlar”, “yöneticiler duyarlı olup saygılı davrandığında öğretmenlerin adil olmayan uygulamaları görmezden gelme durumu”, “yöneticilerin adaletsiz tavırlarının öğretmenlerde oluşturduğu tepki”, “okul yöneticilerinin öğretmenlerin hepsini aynı düzeyde dinleme durumu”, “okul yöneticilerinin öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına duyarlı davranma durumu”, “okul

yöneticilerinin karar alırken öğretmenlerin yasal haklarını göz önüne alma durumu” kategorileri bulunmuştur.

Yöneticilerin örgütsel işlemler uygulanırken sergilediği tutum ve davranışlar kategorisinde, *resmi davranıyor* (n=6), *ayrımcı davranıyor* (n=4), *emir verici davranıyor* (n=4); yöneticiler duyarlı olup saygılı davrandığında öğretmenlerin adil olmayan uygulamaları görmezden gelme durumu kategorisinde, *adil olmayan uygulamaları görmezden gelirim* (n=6), *adil olmayan uygulamaları görmezden gelemem* (n=5); yöneticilerin adaletsiz tavırlarının öğretmenlerde oluşturduğu tepki kategorisinde, *sadece yöneticiye karşı tepki oluşturur* (n=11); okul yöneticilerinin öğretmenlerin hepsini aynı düzeyde dinleme durumu kategorisinde, *herkesi aynı düzeyde dinlemiyor* (n=9); okul yöneticilerinin öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına duyarlı davranma durumu kategorisinde, *kişisel ihtiyaçlarıma duyarlı davranıyor* (n=9), *kişisel ihtiyaçlarıma duyarlı davranmıyor* (n=6); okul yöneticilerinin karar alırken öğretmenlerin yasal haklarını göz önüne alma durumu kategorisinde, *yasal hakkımı gözetir* (n=11) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Öğretmenler okul yöneticilerinin okulun işleyişindeki örgütsel işlemleri uygularken kendilerine nasıl davrandığını yorumlayıp değerlendirmişlerdir. Bu kapsamda ortaya çıkan bütün kategoriler örgütsel adaletin “*etkileşimsel adalet*” boyutuyla ilgilidir. Öğretmenlerin okulun işleyişinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıyla ilgili adalet algısı, “*yöneticilerin örgütsel işlemler uygulanırken sergilediği tutum ve davranışlar*” kategorisi altında belirtilmiştir. Bu kategoride katılımcıların çoğu (n=6) yöneticilerinin örgütsel işlemleri “*resmi davranıyor*” şeklinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin okulun işleyişinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıyla ilgili adalet algısı; “*öğretmenlerin adil olmayan uygulamaları görmezden gelme durumu*” kategorisi altında belirtilmiştir. Öğretmenlerin altısı *adil olmayan uygulamalarını görmezden gelirim* açıklamasında bulunmuşlardır. Öğretmenlerin okulun işleyişinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıyla ilgili adalet algısı, “*okul yöneticilerinin adaletsiz tavırlarının öğretmenlerde oluşturduğu tepki*” kategorisi altında belirtilmiştir. Bu kategoride öğretmenlerin çoğu (n=11) yöneticilerinin adaletsiz tavırlarının *sadece*

yöneticiye karşı tepki oluşturduğunu, yöneticilerinin adaletsiz tavırlarının okulun diğer girdilerine de tepkiye sebep oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okulun işleyişinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıyla ilgili adalet algısı, “okul yöneticilerinin öğretmenlerin hepsini aynı düzeyde dinleme durumu” kategorisi altında belirtilmiştir. Dokuz katılımcı yöneticilerinin herkesi aynı düzeyde dinlemediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin okulun işleyişinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıyla ilgili adalet algısı, “okul yöneticilerinin öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına duyarlı davranma durumu” kategorisi altında belirtilmiştir. Dokuz katılımcı kişisel ihtiyaçlarına duyarlı davranıyor, altı katılımcı kişisel ihtiyaçlarına duyarlı davranmıyor görüşünde bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin okulun işleyişinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıyla ilgili adalet algısı, “okul yöneticilerinin karar alırken öğretmenlerin yasal haklarını göz önüne alma durumu” kategorisi altında belirtilmiştir. Bu kategoride görüş bildiren öğretmenlerin hepsi (n=11) okul yöneticilerinin yasal haklarını gözetmediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan K2, K4, K9 ve K14 yöneticilerinin şahıslarıyla ilgili karar alırken yasal hakları gözetmelerinin adaletli davranma gayretinden değil de kendileriyle alakalı yasal sorun yaşamamak adına yasaları gözettiklerini ifade ederek bunu adaletli bulmadıklarını açıklamışlardır. Yöneticilerinin haklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmalarını ve yasal haklarını gözetmelerini adaleti sağlamanın gerekliliğinden değil yasal noktada sorun yaşamamak adına olduğunu ifade eden katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde bu katılımcılar açısından bunun adaletin göstergesi olarak değerlendirmedikleri bu sebeple de örgüt içi adalet algılarını olumlu yönde etkilemediği görülmektedir. Ayrıca bu katılımcıların yöneticilerinin davranışlarının ve haklar konusundaki bilgiye sahip olmalarının ardındaki niyete bakarak adaleti değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin Örgüt İçinde Alınan Kararların İletilme Şekli Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

“Okulunuzda alınan kararların iletilme şeklini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde: “örgüt içindeki kişilerarası ilişkilerin

durumu”, “*alınan kararların iletilme yolu*”, “*alınan kararların yöneticiler tarafından insani yön çerçevesinde iletilme şekli*” kategorileri bulunmuştur. Örgüt içindeki kişilerarası ilişkilerin durumu kategorisinde, *gruplaşma mevcut* (n=3), *iletişim kuvvetli* (n=2); alınan kararların iletilme yolu kategorisinde, *whatsapp aracılığıyla iletiliyor* (n=8), *toplantılarda iletiliyor* (n=7); alınan kararların yöneticiler tarafından insani yön çerçevesinde iletilme durumu kategorisinde, *resmi bir şekilde iletiliyor* (n=9), *emir verici bir tavırla iletiliyor* (n=5) ifadeleri öne çıkan kodlar arasındadır.

Öğretmenlerin örgüt içinde alınan kararların iletilme şeklini değerlendirmesi “*örgüt içindeki kişilerarası ilişkilerin durumu*” kategorisi altında belirtilmiştir. Okullarında gruplaşma olduğunu ifade eden katılımcılardan K14 “*öğretmenler kendi aralarında güzel bir bağ kurarsa müdüründe burada tavrı değişiyor ama öğretmenler kendi arasında gruplaşmışsa yine aynı şekilde müdüre bu mesaj olarak gidiyor. Birliktelik varsa müdür herkese adil davranmak zorunda kalıyor. Arandaki bağı gördüğü için caydırıcı oluyor. Ama grup grup ayrışma varsa istediği kararı daha rahat uyguluyor...*” sözleriyle öğretmenler arasındaki kişilerarası ilişkiler kuvvetli olmasının okulda adaleti getireceğini yöneticilerin bu birlikteliğe adaletle karşılık vereceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin örgüt içinde alınan kararların iletilme şeklini değerlendirmesi “*alınan kararların iletilme yolu*” kategorisi altında belirtilmiştir. Katılımcıların çoğu (n=8) alınan kararların *whatsapp aracılığıyla* iletilildiğini ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar arasından kişiler arası ilişkiler noktasında örgüt içi iletişimin kuvvetli olduğunu ifade eden K3 ve K5’in bu soruya verdikleri yanıt dikkat çekicidir. K3 “*müdür ve yardımcıları tarafından çoğunlukla okul grubundan whatsapp yoluyla iletiliyor. Bunun yazışması olmadan da okul idaresinden bilgi alıyoruz ama genele duyulması açısından whatsapp grubu ile yapılıyor yazışma...bir toplantıda çay eşliğinde samimi havada iletildiği de oluyor.*”, K5 “*alınan kararlar samimiyetle bir kahve saatinde belki bir kahvaltıda hafta sonu herkes vakit ayırabilirse toplu kahvaltı yapılabilir. Acilse whatsapp’tan bildiriliyor...*” örgüt içi adalet algısı olumlu olan her iki katılımcı da alınan kararların yer yer samimi bir toplantı ile iletilildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin örgüt içinde alınan kararların iletilme şeklini değerlendirmesi “*alınan kararların yöneticiler tarafından insani yön çerçevesinde iletilme şekli*” kategorisi altında belirtilmiştir. Bu kategoride öğretmenler okul yöneticileri ile öğretmenler arasında kararların iletilme şekliyle oluşan adalet algılarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu ($n=9$) alınan kararların yöneticiler tarafından *resmi bir şekilde* iletilildiğini ifade etmişleridir. Bu katılımcılar arasından beş katılımcı yöneticilerinin resmi ifade tarzının yanında *emir verici bir tavırla* kararları kendilerine bildirdiklerini açıklamışlardır.

Öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Adaletin Sağlanması İlişkin Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Okulunuzda örgütsel adaletin sağlanması için çözüm önerileriniz nelerdir sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde: “*okul yöneticilerine sunulan çözüm önerileri*”, “*öğretmenlere sunulan çözüm önerileri*”, “*Millî Eğitim Bakanlığı’na sunulan çözüm önerileri*” kategorileri bulunmuştur. Öğretmenlerin okul yöneticilerine sunulan çözüm önerileri kategorisinde, *adaletli davranışlarıyla örnek olmalı* ($n=5$), *herkese eşit davranmalı* ($n=4$); öğretmenlere sunulan çözüm önerileri kategorisinde, *örgüt olma bilincine sahip olmalı* ($n=6$), *sınıf içinde adaletli olmalı* ($n=5$), *adaletli davranışlarıyla öğrencilerine örnek olmalı* ($n=5$); Millî Eğitim Bakanlığı’na sunulan çözüm önerileri kategorisinde, *öğretmen atama ve yetiştirme programları değiştirilmeli* ($n=9$) *okullar denetlenmeli* ($n=5$), *müdür atamasında liyakat esas alınmalı* ($n=4$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin okullarda örgütsel adaletin sağlanmasına ilişkin çözüm önerileri “*okul yöneticilerine sunulan çözüm önerileri*” kategorisi altında belirtilmiştir. Öğretmenler yöneticilerine en çok *adaletli davranışlarıyla örnek olmalı* ($n=5$) ve *herkese eşit davranmalı* ($n=4$) önerilerini sunmuşlardır. Bu konuda K1 “*...müdür de öğretmenlerine karşı eşit olmalı, belki bazılarını daha çok sevebilir ama eşit davranmaya çalışmalı. Etik değerleri ön plana çıkarmalı, şucu bucu ayırımı yapmamalı. Adalet konusunda hizmetliye, öğretmene, öğrenciye, veliye örnek olmalı...*”, K3 “*...tepeden bir şey yapılınsın sonrasında o sisteme uyum sağlayalım orada bir adaleti görelim uygulansın*

ondan sonra adalet anlayışı daha da yaygınlaşsın...” ifadeleriyle adaletli davranışların öncelikle yöneticilerden beklendiğine, yöneticilerin örnek teşkil etmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bunlardan farklı olarak iki katılımcı K7 ve K14 yöneticilerin empati yapması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca K14 bu düşüncesine ek olarak “...bir olay olduğunda hemen reaksiyon göstermek yerine o öğretmeni kendi potasında bir düşünmeli bunun ne derdi var? Okulda mı evde mi bir şey oldu...madalyonun diğer yüzüne de bakmak lazım...” ifadesiyle yöneticilerin olaylara bütüncül bakması önerisinde de bulunmuştur.

Öğretmenlerin okullarda örgütsel adaletin sağlanmasına ilişkin çözüm önerileri “öğretmenlere sunulan çözüm önerileri” kategorisi altında belirtilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların öğretmenler açısından birçok çözüm önerisi sundukları görülmektedir. Bu konuda en çok üzerinde durulan kodlar: “örgüt olma bilincine sahip olmalı (n=6), adaletli davranışlarıyla öğrencilere örnek olmalı (n=5), sınıf içinde adaletli olmalı (n=5), işini hakkıyla yapmalı (n=3)” dır. Bu kodlar etrafında bazı katılımcı görüşleri şöyledir: K1, K5, K9, K10, K14 ve K15 öğretmenlerin öncelikle örgüt olma bilincine sahip olması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bu konuda K1 “öğretmenler öncelikle gerçek örgüt olmalı, birine yapılan haksızlık öğrenci öğretmen fark etmez herkese yapılmış gibi onun savunucusu olmalı...”, K9 “...adaletsizliğin olduğu yerde tabii ki benim orda aslında sesimin daha yüksek çıkmasını lazım ben sustuğum için öbürü sustuğu için bu haldeyiz zaten, biz grup olarak hareket etsek toplumda adaleti sağlayabiliriz. Kolektif bilinç diye bir şey var. Kolektif bilince en büyük yön veren duygulardan birisinin adalet olduğunu düşünüyorum...”, K10 “...bireysel olmamak gerekiyor, örgüt ruhunun olması lazım zaten bireyselliğe başladığın an hepsi bitiyor...” şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

Öğretmenlerin okullarda örgütsel adaletin sağlanmasına ilişkin çözüm önerileri “Milli Eğitim Bakanlığı’na sunulan çözüm önerileri” kategorisi altında belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu “öğretmen atama ve yetiştirme programları değiştirilmeli (n=9)”, “okullar denetlenmeli (n=5)”, “müdür atamalarında liyakat esas alınmalı (n=4)”, “öğretmenlerin ekonomik şartları iyileştirilmeli (n=3)” önerisinde

bulunmuşlardır. Bu öneriler etrafında K1 “*yönetici de öğretilmekte hatta bakanlıktaki yönetici de uzmanlığına göre, hakkına göre yeteneğine göre atanmalı. İdareci üniversitelerin bu bölümünden mezun olmalı. Müdüre de öğrenci, öğretmen adaletiyle ilgili puan vermeli. Her yıl habersiz müfettişler teftiş etmeli...*” her türlü atamada liyakatın olması ayrıca okulların teftiş edilmesini gerekliliğine, K3 “*...yetiştirilirken dahi öğretmenlerinin ciddi anlamda bir takım kriterleri yerine getirmeli psikolojik testlerden tutunda derse giriş dersi hakimiyet bunların her biri çok önemli...*” adaletin sağlanmamasındaki en büyük problemin öğretmen yetiştirme olduğuna, K14 “*...öğretmen atamasında sadece KPSS puanı baz alınmamalı bence öğretmenleri psikolojik testten geçirmeli, adaleti sağlama konusunda bir testten geçirilmeli, her öğrenciye aynı mesafede yaklaşıyor mu diye tutum testlerinden geçirilebilir...*” öğretmen atama ve yetiştirme programlarının adaleti sağlama noktasında yetersizliğine; K7 “*...adaletin sağlanması için sıkı bir kontrol kesinlikle gerekiyor. Bu okul müdürlerinin de üzerinde bir vazife olması lazım. İlçe Milli Eğitim’in belirli dönemlerde gezmesi gerekiyor okulları...*” Bakanlığın okullarda adaletin sağlanması adına denetim yapılması gerekliliğine, K13 “*...müdür atama noktasında idarecilerin kesinlikle kişiliklerini yerine oturmuş, psikolojik sorunları olmayan sözü dinlenir kişilerin olması gerekiyor...liderlik noktasında eğitim almaları gerekiyor. Bizim en büyük hatamız insanları a,b,c ile seçmek...*” müdür atamasında Bakanlığın liyakatı esas alması gerekliliğine; K11 “*...ekonomik açıdan şartları eşitlenirse öğretmenin de aklı başka bir yerde olmayacak, kaygısı olmayacak, güven duyacak çoğu şeye...*” Bakanlığın öğretmenlerin ekonomik şartlarını iyileştirmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Katılımcıların bazıları da Bakanlığın idarecilere performans sistemi getirmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşü paylaşan K8 ayrıca Bakanlığın partiler üstü bir politika ile hareket etmesi gerektiğini de vurgulamış ve görüşünü şöyle ifade etmiştir: “*Türkiye'deki politik uygulamanın milli eğitim politik uygulamasının milli eğitim sisteminin parti politikalarıyla yürütülmesinin son derece yanlış olduğunu düşünüyorum...yukardan senin adamın benim adamın gibi bir sistem değil performans kriterleri olmalı ama bu üç senede bir dört senede bir teftiş teftişi şeklinde değil de daha*

başka bir canlı organizma gibi sistemin içinde bir hareketlilik olmalı...denetleme kesinlikle de performansı da arttıracaktır kişilerin sorumluluk duygusunu arttıracaktır adil uygulamasını da arttıracaktır...". K15 adaletin sağlanması noktasında farklı bir çözüm yolu sunarak adaletin yaşanmasının etik değerlerin öğrencilere kazandırılmasıyla ilişkisinin olduğunu vurgulayarak ders kitaplarındaki içeriklerin etik değerlere uygun olması gerektiğini ayrıca eğitim sistemin etik ilkeleri kazandırması gerektiğini "ben ahlaki etik anlamda eğitim almış sistemin, öğretmenin, müdürün zaten adaleti kendiliğinden getireceğini düşünüyorum ...dinin çok vurgulanmaması gerektiğini düşünüyorum. Milliyetçiliğin çok vurgulanmaması gerektiğini düşünüyorum ki biz dünya vatandaşı olalım. Dünya vatandaşı olmaya dönük içeriklerle önce öğretmenin eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum..." sözleriyle ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin adalete ilişkin tanımları incelendiğinde adaleti yasal ifadeler çerçevesinde hak ve hukuk temelinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulguya benzer olarak; Bursa ve Ersoy (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalete ilişkin algılarını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin sosyal adaleti eşitlik, adalet, hoşgörü, saygı ve insan hakları şeklinde algıladıklarını (s.333), Köse, Bayır, Köse ve Yıldırım (2019) ise öğretmen adaylarının bakış açısıyla adalet değerini araştırdıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının adaleti hakkaniyetli davranmak ve haklı ile haksız birbirinden ayırmak biçiminde, hak temelinde ele aldıklarını bulgulamışlardır (s.88). Tekin ve Akyol (2017) ise bu bulgudan farklı olarak çalışmalarında öğretmen ve müdürlerin adalete ilişkin yaptıkları tanımları değerlendirdiklerinde öğretmenlerin adaleti bireysel bir kazanım olarak ele aldıklarını okul müdürlerinin ise adaleti mevzuattan ve yasal temelden hareketle değerlendirdiklerini bulgulamıştır (s.185). Katılımcıların görüşleri adaletin kavramsal temellerinin "eşitlik, hak ve özgürlük" ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Adaletin temelini Adams'ın (1965) eşitlik teorisine dayandığı birçok araştırmada (Altıntaş, 2006; Greenberg, 1987b; Dehaghani ve Mirhadi, 2013; Poyraz, Kara ve Çetin, 2009) belirtilmiştir. Aydoğan'da (2015) bir örgüt

yönetiminde adaletin var olup olmadığını dokuz ilkenin örgüt içerisinde sağlanıp sağlanamadığına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu ilkeler içinde “eşitlik” ve “özgürlük”te mevcuttur. Hoy ve Tarter (2004) çalışmasında adaletin, eşitliğin bir unsuru olduğu geniş bir ilke olduğu sonucuna varmıştır (s. 251). Kabadayı (2013) hakkaniyetin adaletin temeli olduğunu, Karagöz (2002) adalet, hak ve özgürlük kavramlarının birbirinden bağımsız olarak düşünülmeceğini (s. 294) bulgulamışlardır.

Katılımcılar örgütsel adaleti genel manada toplumsal çerçevede anlamlandırmışlardır. Bireysel manada adalet kavramında olduğu gibi genel manada adalet kavramında da birbirinden farklı kodlar çıkmıştır. Adalet bir değerdir kişi yaşadıkları, kültürü, çevresi dâhilinde bu değeri anlamlandırmaktadır. Kavramsal çerçevede de orta konulduğu üzere adalet geçmişten günümüze birçok açıdan ele alınmış ve üzerinde tanımı, manası şudur diye fikir birliğine varılamamış subjektif bir kavramdır. Adalet-örgütsel adalet, subjektif nitelikte bir değerdir. Ayrıca adalete verilen değer adalet algısına da şekil vermektedir. Bu sonuç ilgili alanyazın ve diğer araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Çakar (2013) adalet kavramını, ilkçağlardan günümüze var olduğuna inanıldığı halde nitelikleri üzerinde ortak bir anlaşmaya varılamayan ve tanımlanamayan subjektif bir kavram olduğunu belirtmektedir. Her düşünür bu kavramı, kendi yaşadığı zaman dilimi içerisinde ve sosyal şartlarına uygun olarak yorumlamıştır (s.24). Poole (2007) örgütsel adaletin öznel bir kavram olduğunu ve birisi tarafından adaletli olarak algılanan bir durumun başkası tarafından adaletsiz olarak algılanabileceğini belirtmektedir (s.727), Özmen, Arbak ve Özer’e (2007) göre dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti algıları adalete atfedilen görece değere göre farklılaşmaktadır. Folger ve Cropanzano (2001) adaletin subjektif ve algısal bir durum olduğunu (s.6) belirtmiştir.

Okullarda adil olan uygulamalar çalışanların bağlılıklarını, iş doyumlarını, motivasyonlarını, tarafların birbirine güvenmelerini ve sorumluluk almalarını sağlamaktadır. Bu sonuçlar Franz’ın “çalışanlar, yönetimin kararlarını adil yöntemlerle verdiği inandığı takdirde, örgüte bağlılıkları artar, yöneticilerine daha fazla güvenirler. Bu durum çalışanların performanslarını artırabilir” görüşüyle tutarlıdır (Franz’dan aktaran Yerlikaya, 2008, s.33). Cüce ve diğerleri de (2013) örgütsel işlem süreçlerinin

adil olmasının çalışanlara örgütteki konumları konusunda bilgi vererek, özdeşleşmeyi artırdığı sonucuna ulaşmıştır (s.22). Özgan ve Bozbayındır (2011) örgütsel adaletin olduğu bir kurumda örgütsel bağlılığın da yüksek olacağını, adil uygulamaların öğretmenlerde okula bağlılık duygusunu artırdığını (s.81), Laçinoğlu (2010) örgütsel bağlılığın dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel olmak üzere örgütsel adaletin tüm boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğu (s.75) sonucuna varmıştır.

Adaletsiz kararları görmezden gelebildiğini ifade eden katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde genel adalet algılarının, yöneticileri hakkındaki düşüncelerinin, yöneticileriyle olan ilişkilerinin, yöneticilerinin tutum ve davranışları hakkındaki değerlendirmelerinin ve değerlerinin adaletsiz kararları görmezden gelip gelmeme durumunu etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç ilgili alayazın ile desteklenmektedir. Anderson ve Shiner (2003) karar vericiler saygılı ve nazik olduklarında (etkileşim adaleti), karardan etkilenen kişiler olumsuz sonuçlar almış olsalar dahi, karar vericilere saygı duydukları zaman öfke ve sert tepkilerini ifade etmelerinin daha az olası olduğunu bulgulamışlardır (s.231). Poole'a (2007) göre çalışanlar prosedürlerin adil olduğunu, kararların yeterince gerekçelendirildiğini, saygı gördüklerini ve kimliklerinin onaylandığını algıarlarsa, olumsuz sonuçları kabul etmeleri daha olasıdır (s.740). Skarlicki ve Folger'a (1997) göre ise yöneticiler çalışanlara karşı yeterli hassasiyet ve kaygı gösterdiğinde, duyarlı olup saygılı davrandığında çalışanlar adil olmayan örgütsel işlemleri görmezden gelebilmektedir (s.438). Bu bulgular adaletsiz kararları hiçbir durumda görmezden gelmediğini ifade eden katılımcıların görüşleri ile de çelişmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutlarıyla ilgili verdikleri cevaplar birlikte değerlendirildiğinde bu üç adalet boyutunun da öğretmenlerin adalet algısını etkilediği ve oluşan örgütsel adalet algısında üç boyutunda önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca bu üç adalet boyutunun binişik olduğu öğretilerin bir boyutu adaletsiz olarak değerlendirdiğinde diğer boyutları da adaletsiz olarak yorumladığı görülmektedir. Bu da adaletin boyutlarının bir bütün olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bulguyu destekleyen birçok çalışma mevcuttur.

Greenberg (1987b) bu üç adalet boyutunu temel alarak detaylandığı çalışmasında işyerinde algılanan adaletin bu yönlerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda oluştuğunu ortaya koymuştur. Anderson ve Shinew (2003) üç adalet boyutu arasında bir etkileşim olduğunu (s. 231) ve Ülbeği (2016) örgütsel adalet alt boyutları arasındaki ilişkilerin yüksek olduğunu belirtmektedir (s.105).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin en fazla ders programlarını belirlerken adaletsiz davrandıklarını düşünmektedirler, bu açıdan yöneticiler özellikle bu konuda şeffaf olarak ders programları öğretmenlerle birlikte yapabilir. Öğretmenlerin çoğu planlama ve karar alma sürecindeki yöntemleri adaletsiz bulmaktadır. Bu bakımdan planlama ve karar alma sürecine öğretmenler dâhil edilebilir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algısının şekillenmesinde yöneticilerle öğretmenler arasında etkin iletişimin ne denli önemli olduğu vurgulanmıştır. Buradan hareketle yöneticiler öğretmenler ile iletişim kanallarını açık tutup bu kanalları etkin kullanarak iletişimi yeterli düzeyde tutabilir, öğretmenler ile aralarında iki yönlü iletişim kanalı oluşturarak açık kapı politikası uygulayabilir. Adaletin tüm boyutları birbiriyle etkileşim halindedir. Bu açıdan öğretmenlerin üst düzey bir adalet algılaması için adaletin okullarda tüm boyutlarıyla sağlanması amaçlanabilir. Yönetim, örgütsel adaleti tüm boyutları ile sağlayarak milli eğitimi arzu ettiği hedeflere ulaştırabilir. Geleceğimizi emanet ettiğimiz çocuklarımızı güzel bir şekilde eğitmenin yolu onları adaletin temsil edildiği okullarda yetiştirmektir. Bu açıdan öğrencilerle birebir iletişimde olan öğretmenlerin adaletli davranışlarıyla öğrencilere örnek olarak eğitim aracılığıyla öğrencilerin adalet değerinin içselleştirilmesini sağlayabilir. Ayrıca adaletin toplumda daha özelinde ise okullarda işlerlik kazanması için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı kendi işleyişinde adaletli olmalıdır ve adalet kavramı partiler üstü bir devlet politikası olmalıdır. Öğretmenlerin örgüt içi adalet algılamalarını değerlendirecek bir sistem hem okul hem Bakanlık düzeyinde kurulabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde adaletin topluma sirayet etmesi, okullarda örgütsel adaletin sağlanması için adaleti var eden değerlerin öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan personelce benimsenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte Milli

Eğitim Bakanlığı adaletin sağlanması adına müdür atamalarında liyakata göre atama yapmalı, idarecilere yönelik performans değerlendirilmesi getirmeli, öğretmenlerin ekonomik şartlarını iyileştirilmeli, adaleti küçük yaşlarda eğitimle vicdanlara yerleştirmeli, okul yöneticilerini denetlemeli, adaletin devlet politikası olması için çalışmalar yürütmeli, ekonomik kaynakların okullar arasında eşit olmasını sağlamalı, partiler üstü bir politika ile hareket etmeli, öğretmenlik mesleği yüceltecek çalışmalar yapmalı, ders kitaplarındaki içerikler etik değerlere uygun hale getirmelidir. Bu araştırma kamuya bağlı eğitim kurumlarına özgün bir araştırmadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı araştırmacılar tarafından hem özel öğretim kurumlarında hem de diğer kurumlarda geliştirilerek uygulanması ile bilimsel alanyazına önemli katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına yönelik nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışma nicel veya karma yöntemlerle yapılabilir veya farklı ölçekte (bölgesel veya ülke genelinde) veri toplanarak araştırma kapsamı genişletilebilir.

KAYNAKLAR


- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Altıntaş, F. Ç. (2006). Bireysel değerlerin örgütsel adalet ve sonuçları ilişkisinde yönlendirici etkisi: akademik personel üzerinde bir analiz. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(2), 19-40.
- Anderson, D. M., & Shinew, K. J. (2003). Gender equity in the context of organizational justice: A closer look at a recurring issue in the field. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 228-247.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan, İ. (2015). *Eğitim ve paradigma*. Ankara: Harf.
- Bakhshi, A., Kumar, K., & Rani, E. (2009). Organizational justice perceptions as predictor of job satisfaction and organization commitment. *International Journal of Business and Management*, 4(9), 145-154.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Bursa, S., & Ersoy, A. F. (2016). Social studies teachers perceptions and experiences of social justice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 319-340.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Cropanzano, R., & Rupp, D. E. (2003). *An overview of organizational justice: implications for work motivation. Initial Considerations*.
<https://www.researchgate.net/publication/274961426> adresinden erişilmiştir.
- Cüce, H., Güney, S. & Tayfur, Ö. (2013). Örgütsel adalet algılarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1),1-30.
- Çakar, A. S. (2013). Adalet mülkün temeli midir? *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 106, 261-276.
- Çapraz, H. (2009). *Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.


- Dehaghani, M. V., & Mirhadi, F. S. (2013). Impressing organizational justice rules based on information technology (case study: telecommunication company). *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 3(4), 197–207.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 115-132.
- Demirel, Y., & Seçkin, Z. (2011). Örgütsel adaletin bilgi paylaşımı üzerine etkisi: ilaç sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Bilig*, 56, 99- 119.
- Doğan, H. (2002). İşgörenlerin adalet algılamalarında örgüt içi iletişim ve prosedürel bilgilendirmenin rolü. *Ege Akademik Bakış*, 2(2), 71-78.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (2001). Fairness theory: justice as accountability (Greenberg, J. & Cropanzano, R. Ed.). *Advances in organizational justice*, (pp. 1-55). California: Standford University.
- Greenberg, J. (1986a) Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 71, 340-342.
- Greenberg, J. (1986b). The distributive justice of organizational performance evaluations. In H.W. Bierhoff, R.L. Cohen & J. Greenberg (Eds.), *Justice in socialrelations* (s.337-351). New York: Plenum.
- Greenberg, J. (1987a). Reactionstoproceduralinjustice in paymentdistributions: do the means justify theends? *Journolor Applied Pswhology*, 1,55-61.
- Greenberg, J. (1987b). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1) 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Greenberg, J., & Bies, R. J. (1992). Establishing amprical role of studies of organizational justice in philosophical inquiriesinto bussiness ethics. *Journal of Business Ethics*, 11, 433-444
- Gündoğan, A. O. (2003, Ekim). *Hak ve adalet*. Adalet Konulu Sempozyum'unda sunulmuş bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Hoy, W., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: nojusticewithouttrust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540410538831>.
- Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25-43.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- İyigün, N. (2012). Örgütsel Adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 49-64.
- Kabadayı, T. (2013). "Hakkaniyet" adaletin temelidir. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 49-57.
- Kahraman, Ü. (2014). *İlkokullarda performans yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, M. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karabulut, Y. (2018). *İlkokul müdürlerinin örgütsel adalet düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karagöz, Y. (2002). Liberal öğretilerde adalet, hak ve özgürlük. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 267-295.
- Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyum algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile şiddete bakış açıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koşar, S. (2018). Geçerlik ve güvenilirlik. Beycioğlu, K., Özer, N. ve Kondakçı, Y. (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma*, içinde (s.169-200). Ankara: Pegem Akademi.
- Köse, T., Bayır, Ö., Köse, M., & Yıldırım, A. (2019). Öğretmen adaylarının bakış açısıyla adalet değeri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 67-93.doi: 10.23863/kalem.2019.120.
- Laçinoğlu, Z. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile bazı örgütsel davranışlar arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Moorman, R. H. (1991). Relation ship between organizational justice and organizational citizen ship behaviors: do fairness perceptions influence employee citizen ship. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Özçınar, M. F., Demirel, Y., & Özbezek, D. (2015). Çalışanların örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 150-171.
- Özgan, H., & Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.

- Özmen, Ö.N.T., Arbak Y., & Özer P.S. (2007). Adalet verilen değer in adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 17-33.
- Poole, W. L. (2007). Organizational justice as a framework for understanding unionmanagement relations in education. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 725-748.
- Poyraz, K., Kara, H., & Çetin, S. A. (2009). Örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 71-91.
- Skarlicki, P.D., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 434-443.
- Sökmen, A., & Yazıcıoğlu, İ., (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-19.
- Taşdan, M., Oğuz, E., & Kantos, E. (2006). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 100-111.
- Tekin, Y. F., & Akyol, B. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değerlendirme sürecinde örgütsel adaletle ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 165-193.
- Ülbeği, G.D. (2016). Örgütsel adaletin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 101-112.
- Ünlü, Y. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Van Den Bos, K., Vermunt, R., & Wilke, H. (1997). Procedural and distributive justice: What is fair depends more on what comes first than on what comes next. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 95-104.
- Yerlikaya, A. (2008). *İş yerlerindeki örgütsel adalet algısının duygular üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.

ORCID

Ayşe GÜL ÖZTÜRK  <https://orcid.org/0000-0003-2581-5145>

Serkan KOŞAR  <https://orcid.org/0000-0003-2581-5145>

SUMMARY

Aim

The aim of this research is to determine the organizational justice perceptions of teachers by considering the issue of organizational justice as a whole in educational institutions.

Methodology

Qualitative research method and phenomenology design were conducted in the study. Purposeful sampling method, maximum variation, and criterion sampling were applied to select the participants. A semi-structural interview form including eight questions with their details was developed by the researcher and used to gather data in the study. Conversations were done according to appointments and each conversation was formed in a text file after having been decoded. In order to collect the research data, 15 teachers working in kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools of Çankaya, Altındağ and Mamak districts of Ankara were interviewed during the 2018-2019 academic year. In the analysis of the interview texts, the appropriate themes, categories and codings were presented with tables adhering to the conceptual framework, and descriptive analysis and content analysis were used together in the analysis of the data.

Findings

Participants made sense of justice-organizational justice within their lives, experiences and expectations. The results of the study show that justice is a multifaceted subjective concept. For this reason, it is difficult to make a clear definition of justice-organizational justice. This result is in parallel with the related literature and other studies. Çakar (2013), the concept of justice, is a subjective concept that cannot be defined and reached a common agreement on its qualities even though it is believed to have existed since antiquity. Every thinker interpreted this concept in his own time and in accordance with his social conditions. Although everyone has a share in ensuring organizational justice in schools, the most important task falls to the school administrators, who are the decision-making authorities of organizational procedures. This result coincides with the study findings of Cropanzano, Bowen and Gilliland. According to Cropanzano, Bowen, and Gilliland (2007), employees generally expect fair behavior from their managers. According to the findings of the study, the perception of organizational justice of most of the participants is negative in terms of distributive, procedural, and interactional justice. Teachers are most exposed to injustice in determining the curriculum. Unfair practices affect teachers' performance the most. Fair practices, on the other hand, increase the motivation of the teachers involved in the interview. According to Özgan and Bozbayındır (2011), the negative effects of unfair practices on teachers are as follows; performance, job satisfaction, loyalty, decrease in confidence and motivation, conflict, demoralization, inefficiency in class, stress, feeling worthless, burnout and reluctance in relationships. The process of distribution of organizational resources, the methods used in this process, the attitudes and behaviors of school administrators while implementing organizational procedures, the way and way of communicating organizational decisions are effective in shaping teachers' perception of justice. In the study, it

was suggested that the values that create justice should be adopted by the personnel working under the Ministry of National Education in order for justice to spread to the society and to ensure organizational justice in schools. Teachers should act in unity and solidarity, stand against unfair practices and behaviors, and justice should be adopted as a policy beyond parties. Organizational justice is necessary and important for schools, which are educational organizations, to build an environment that will enable working teachers to shape the future in peace and security, to give students the value of justice, and to achieve the goals of national education. As a result, all dimensions of justice interact with each other. There are many studies supporting this finding. Greenberg (1987b), in his study, which he detailed on the basis of these three dimensions of justice, revealed that the perceived justice in the workplace is formed as a result of the interaction of these aspects with each other. There is an interaction between the three dimensions of justice by Anderson and Shinew (2003). Ülbeği (2016), the relationships between organizational justice sub-dimensions are at a high level. In this respect, justice should be tried to be provided in all dimensions in schools.

GEFAD / GUJGEF41(3): 1993-2029(2021)

5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* **

Investigation of the Relationship Between Behavioral Self-Regulation and Emotion Regulation Skills of 5-6 Years Old Children

Özlem VARDİ¹, Serap DEMİRİZ²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni
Vardiozlem8@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Temel Eğitim A.B.D. demiriz@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 21.04.2021

Yayına Kabul Tarihi: 31.05.2021

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma betimsel ve korelasyonel desende planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmaya Malatya İli Merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıfına ve bağımsız anaokullarına devam eden 428 çocuk katılmıştır. Çocukların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve kolay ulaşılabirlik ilkesinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H Testi ve Spearman Korelasyon Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin çocuğun okula devam süresine ve anne öğrenim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgulara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk eğitimi, Davranışsal öz düzenleme, Duygu düzenleme

***Alıntılama:** Vardi, Ö. ve Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029.

** Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

ABSTRACT

This study was conducted to examine the relationship between behavioral self-regulation skills and emotion regulation skills of 5–6-year-old children attending preschool education institutions. The research was planned and conducted in a descriptive and correlational design. 428 children attending the kindergartens and independent kindergartens of official primary schools affiliated to the Ministry of National Education, located in the central districts of Malatya Province, participated in the study. Purposeful sampling method was used in the selection of children and the principle of easy accessibility was used. Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H Test and Spearman Correlation Test were used in the analysis of research data. As a result of the study, it was found that there was a positive significant relationship between behavioral self-regulation skills and emotion regulation skills, and that children's behavioral self-regulation and emotion regulation skills showed a statistically significant difference according to the child's school attendance time and mother's education level. Recommendations were made based on the findings obtained.

Keywords: *Early childhood education, Behavioral self-regulation, Emotion regulation*

GİRİŞ

İnsanın doğuştan sahip olduğu potansiyelini erken dönemlerden itibaren geliştirebilmesi, davranışsal, duygusal ve bilişsel yönden öz düzenlemesini sağlayabilmesi, zengin uyarıcılarla donatılmış bilinçli bir çevreyi gerektirmektedir. Erken çocukluk dönemi çocukların bir grup akranıyla aktif etkileşime geçtikleri ilk ve en etkili dönemlerdendir. Bu dönemde çocuklar bir sosyal grubun içerisinde var olarak bir gruba ait olmanın hazzını yaşamak için duygularını ve davranışlarını sınıfın kurallarına ve toplumsal normlara uygun şekilde düzenlemesi gerektiğini aktif akran etkileşimiyle yaşayarak öğrenirler. Bu dönem duygu düzenlemenin ve davranışsal öz düzenlemenin gerekliliğinin farkına varıldığı ve temellerinin atıldığı dönemdir. Öz düzenleme becerilerinin kazanılması açısından kritik bir zaman aralığını oluşturan erken çocukluk yıllarında kazanılan beceriler bireylerin tüm yaşamları üzerinde etkili olabilmektedir (Thompson, 2009). İçinde bulunduğumuz yüzyıl kendi öz düzenlemesini yapabilen, kendi kararlarını alabilen, içinde bulunduğu ortamın koşullarına göre davranışlarını, duygularını düzenleyerek uygun kararlar verebilen bu sayede bedensel ruhsal ve zihinsel yönden sağlıklı bireyleri gerektirmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren çocukların bilişsel, duygusal ve davranışsal yönden öz düzenlemelerini gerçekleştirebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir (Akawi,

2011, s. 5; Calkins ve Fox, 2002). En erken yıllardan itibaren çocukların bu konuda desteklenmeleri, çocukların akademik becerileri, sosyal yetkinlikleri, okula hazırbulunuşluklarına (Schmitt vd., 2015) ve hayata hazırlanmalarına olumlu katkıda bulunacaktır.

Bandura öz düzenleme kavramını; kendi davranışını gözlemleme, davranışına karar verme ve davranışına tepkide bulunma basamaklarıyla açıklamıştır (Bronson, 2019, s. 17). Freud'a göre ise id ve süperego arasında denge politikasını sağlayan, mantıklı tarafımızı oluşturan ego öz düzenlemeyi oluşturmaktadır (Bronson, 2019, s. 12). Sosyokültürel açıdan bakıldığında, yetişkin-çocuk etkileşimleri bağlamında çocukların öz düzenleme kapasiteleri gelişmektedir (Bodrova ve Leong, 2017, s. 108). Piaget, öz düzenlemeyi zihinsel süreçlerle ele alarak çocuğun gerçeklik kavrayışını şekillendiren ödül veya cezanın dışsal modellerinden ziyade akıl olduğunu belirtmiştir (Bronson, 2019, s. 101). Bireyler karşılaştıkları duruma ve koşullara göre öz düzenlemenin çeşitli boyutlarını kullanmaktadırlar (Sakız, 2014, s. 3). Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, (2007) öz düzenlemeyi bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta incelemiştir. Öz düzenlemenin boyutlarından biri olan davranışsal öz düzenleme, dürtüsel davranışlar sergilenmeden davranış öncesinde düşünmek, nasıl bir davranış sergileyeceğini planlamak, hayal kırıklıklarının üstesinden gelerek tepkileri kontrol etmek gibi durumları kapsamaktadır. Öz düzenlemenin davranışsal öz düzenleme boyutu, dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol mekanizmasının birleşiminden oluşmaktadır. Davranışsal öz düzenleme, bireylerin dikkatlerini odaklaması ve devam ettirebilmesini, yeni bir bilgiyi hayata geçirebilmesini, bulunduğu ortamın koşullarına göre davranışı ortaya koyması veya engelleyebilmesini sağlar (Wanless vd., 2011). Davranışlarını koşullara göre uygun bir şekilde düzenleyebilen bireyler akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurarak bir gruba ait olma duygusunu sağlıklı bir şekilde yaşayabilirler. Sosyal bilişsel teoriye göre öz düzenlemeli öğrenme sadece kişisel süreçler tarafından değil davranışsal ve çevresel olaylar tarafından da etkilenir. Dolayısıyla bireyin çevresi ile kurduğu olumlu sosyal ve duygusal ilişkiler olumlu öğrenme ortamlarına zemin hazırlar. Nitelikli bir akran etkileşimi ve nitelikli bir öğrenme sağlayan davranışsal öz

düzenleme, akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir (Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Smith-Donald vd., 2007). Davranışsal öz düzenleme becerileri erken yaşlardan itibaren desteklenen bireyler sağlıklı sosyal ilişkiler ve sağlıklı bir yaşam için gerekli olan duygularını da erken yıllardan itibaren düzenleyerek huzurlu ve mutlu bir yaşam sürebilirler.

Duygular, biyolojik, psikolojik ve çevresel etkenlerin dahil olduğu karmaşık etkileşimleri kapsar. İnsanı, çevresine adapte olmaya ve çevresini önemseydiği şeyler ve amaçları doğrultusunda değiştirmeye motive eder (Southam-Gerow, 2014, s. 10-11). Duygular çoğunlukla faydalı olmakla beraber olumsuz duyguların kötü sonuçlarını azaltmaya, olumlu duyguları ise devam ettirmeye ve çoğaltmaya yönelik girişimler duygu düzenleme kavramını ortaya çıkarmıştır (Bozkurt Yükçü, 2017, s. 1). Gross (1999), duygu düzenlemenin duygusal tepkilerin bir ya da daha fazla bileşenini arttırmak, devam ettirmek ya da azaltmak için kullanılan bilinçli ya da otomatik kontrol edilen süreçler olduğunu, bu bileşenlerin bir duyguyu oluşturan bilişleri, davranışları ve fizyolojik tepkileri kapsadığını ifade etmiştir. Duygu düzenleme, bireyin duygularının farkında olmasını, yeni bir duygusal tepkinin başlatılmasını, var olan duygusal duruma ait tepkilerin kontrol altında değiştirilebilmesini kapsar. Duygu düzenleme Uyarın karşısında ortaya çıkan duygu ve duygunun görünürdeki yansıması olan davranış ile bilişsel süreçlerde, duyguların baskın olma eğilimini kontrol altında tutması olarak tanımlanabilir (Carlson ve Wang, 2007; Tekin, 2017, s. 2).

Gross (1999), duygu düzenlemenin duygusal tepkilerin bileşenlerini arttırmak, devam ettirmek ya da azaltmak için kullanılan bilinçli ya da otomatik süreçler olduğunu ifade etmiştir. Duygusal tepkilerin bileşenleri duyguyu oluşturan bilişleri, davranışları ve fizyolojik tepkileri kapsar. Duygularını düzenleyebilen çocukların korku, öfke gibi tepkilerinin ve rahatsızlık gösterme gibi eğilimlerinin daha az olduğu tespit edilmiştir (Bell ve Deater-Deckard, 2007). Dolayısı ile duygu düzenleme, insanların duygularının doğal akışını yönlendirmeye çalıştığı süreçler dizisi olarak tanımlanabilmektedir (Koole, 2009). Duygusal ve davranışsal yönden güçlü olan çocukların öz güvenleri yüksektir. Duygularını ve davranışlarını ortam ve koşullara göre uygun bir şekilde

düzenleyebilirler. Bu durum sosyal gelişimini ve özellikle akran etkileşimini olumlu yönde etkileyerek bireyin gelişiminde büyük bir öneme sahip olan bir gruba, aileye, topluma ait olma duygusunu sağlıklı bir şekilde yaşamasını sağlayarak, yaşama sevinci yüksek ve mutlu bireylerin topluma kazandırılmasını sağlar (Epstein ve Sharma'dan aktaran Argun, 2005, s. 3).

Erken çocukluk yılları, bilişsel, duygusal ve davranışsal düzenlemeyi içerisinde barındıran öz düzenlemenin gelişiminde çok önemli bir zaman dilimidir (Berk, Mann ve Ogan, 2006). Özellikle davranışsal öz düzenlemenin okula hazırlık ve erken akademik başarı için kritik bir öneme sahip olan; dikkati odaklama, çalışan bellek ve engelleyici kontrolün entegrasyonunu içerdiği (Wanless, McClelland, Acock, Chen ve Chen, 2011), okula uyum ve okul başarısı açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çocukların gelişiminde, okul, akran grupları ve topluma uyumunda, akademik başarısında etkili olan davranışsal öz düzenlemenin erken dönemden itibaren desteklenebilmesi için öz düzenleme becerileri ile ilişkili olan ve öz düzenlemeyi etkileyen faktörleri bilmenin erken çocukluk döneminden itibaren çocukları desteklemek açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

Alan yazında yer alan uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar incelendiğinde, davranışsal öz düzenleme ile akademik başarı, okula adaptasyon, okuryazarlık, kelime bilgisi, matematik becerileri, dil becerileri, cinsiyet, okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi (Becker, Miao, Duncan ve McClelland, 2014; Cadima, Gamelas, McClelland ve Peixoto, 2015; Ertürk Kara, 2017; Kehoe, McGinty, Williford ve Whittaker, 2021; Sezgin Ulus ve Şahin, 2019; Son, Lee ve Sung, 2013; Wanless vd., 2013; Von Suchodoletz, Gestsdottir, Wanless, McClelland, Birgisdottir, Gunzenhauser ve Ragnarsdottir, 2013; Von Suchodoletz ve Gunzenhauser, 2012; Wanless vd., 2011) inceleyen çalışmalar mevcuttur.

Çocukların iletişiminde, akademik başarılarında, insan ilişkilerinde, topluma uyumunda etkili olan duygu düzenlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; çocukların duygu düzenleme becerilerinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin rolünü (Akbaba, 2017; Bozkurt Yükçü, 2017; Chen, 2015; Gökşen, 2019; Hamre ve Pianta, 2005; Mehmetoğlu

Yontar, 2019; Özkan, 2019; Seçer, 2017; Sille, 2016; Uğur Ulusoy, 2018; Yağmurlu ve Altan, 2010; Yaman, 2018) eğitim programlarının duygu düzenlemeye etkisini (Aktaş, 2019; Aktürk, 2016) duygu düzenleme ve duyguları ifade etme şekli arasındaki ilişkiyi (Burak, 2019; Cole vd., 2008; Erel, 2016; Ersan, 2017; Şahin, 2019; Yılmaz, 2012) duygu düzenleme ve akran ilişkilerini (Garner ve Spears, 2000; Hanish vd., 2004; Kayhan Aktürk, 2015) yürütücü işlevler ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi (Carlson ve Wang, 2007; Şahin ve Arı, 2016; Yaşar, 2019) erken akademik başarılarında, okul uyumunda, bilişsel stillerinde duygu düzenlemenin rolünü (Graziano vd., 2007; Yılmaz, 2019) oyununun, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine etkisini (Özdemir, 2019; Yaşar, 2019) inceleyen pek çok çalışma olmakla beraber duygu düzenleme ve davranışsal öz düzenlemeyi birlikte içeren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alan yazında yer alan ulusal düzeyde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz düzenlemeye özellikle duygu düzenlemeye yönelik çalışmaların son zamanlarda artış gösterdiği fakat davranışsal öz düzenlemeye yönelik (Astarlar, 2019; Batum ve Yağmurlu, 2007; Orhan Taşköyan, 2020; Özkür, 2019; Sezgin, 2016; Temiz, 2019) yapılan çalışmaların son derece kısıtlı olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesine yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Buradan hareketle çalışmada erken çocukluk döneminde davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenlemenin önemi ve ülkemiz alan yazınındaki sınırlılığı göz önünde bulundurularak 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ele alınmıştır.

İnsan duyguları, düşünceleri, istekleri olan hedefler belirleyen ve hedeflerine ulaşabilmek için duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve çevresini düzenleyebilme yeteneğine sahip olan bir varlıktır. Bireyin özünü düzenleyebilme yeteneğini içinde barındırdığı düşünülmektedir. Dışsal faktörler bu yetinin bilincinde olur ve desteklerse bu yeti gelişir. Fakat bilinmezse, farkına varılmazsa ve dış denetim odaklı yetiştirilirse, duygu ve davranışsal öz düzenleme yeteneği körelebilir. İnsanların tüm yaşam

dönemleri göz önünde bulundurulduğunda gelişim ve öğrenmenin en kritik dönemi okul öncesi dönemdir. Bu dönemde kazanılan ve desteklenen tüm yetenekler ve beceriler, bireyin diğer tüm yaşam dönemlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarının hızlandığı okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerini etkileyen yetenek, beceri ve çeşitli durumların bilinmesi bunların arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi çocukların bu konularda desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ilişkilerinde, öğrenmesinde, akademik başarılarında, okula ve çevreye uyumunda büyük önem taşıdığı düşünülen becerilerden olan davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri ile bu beceriler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi, desteklenmesi ve geliştirilmesinin çocukların bugünlere ve geleceklere için son derece önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?
2. 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme becerileri; çocuğun okula devam süresine, anne öğrenim durumuna, göre fark göstermekte midir?
3. 5-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri; çocuğun okula devam süresine, anne öğrenim durumuna, göre fark göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma 5-6 yaş çocuklarının, davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini etkileyen çeşitli demografik özelliklerin saptanması amacı ile betimsel desende ve davranışsal öz düzenleme ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile de nicel araştırma türünün tarama modelinde

korelasyonel desende planlanmış ve yürütülmüştür. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2018)'e göre betimsel araştırmalar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlarken, korelasyonel araştırmalar ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacına hizmet etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Malatya İli Merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubunda eğitim görmekte olan çocuklar oluşturmuştur. Çalışma grubuna daha kolay ulaşım sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yönteminin kolay ulaşılabilirlik ilkesinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara ve annelerine ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çocukların ve Annelerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Değişkenler	Kategoriler	F	%
Yaş	60-66 ay	208	48.60
	67-75 ay	220	51.40
Cinsiyet	Kız	187	43.70
	Erkek	241	56.30
Okul türü	Anasınıfı	195	45.60
	Anaokulu	233	54.40
Okul öncesi eğitim devam süresi	1 yıl	168	39.30
	2 yıl	197	46.00
	3 yıl veya daha fazla	63	14.70
Anne öğrenim	İlkokul mezunu	136	31.80
	Lise mezunu	153	35.70
	Ön lisans ve lisans	139	32.50

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada yer alan çocukların 208'i (%48,60) 60-66 aylık, 220'si (%51,40) 67-75 aylıktır. Çocukların 187'si (%43,70) kız ve 241'i (%56,30) erkektir. Araştırmaya katılan çocuklardan 195'i (%45,60) anasınıfına devam ederken, 233'ü (%54,40) anaokuluna devam etmektedir. Çocukların 168'i (%39,30) 1 yıllık okul öncesi eğitim almış, 197'si (%46,00) 2 yıllık okul öncesi eğitim almış ve 63'ü (%14,70) ise 3 yıllık veya daha fazla eğitim almıştır. Annelerin öğrenim durumlarına bakıldığında, 136'sı (%31,80) ilkokul mezunu, 153'ü (%35,70) lise mezunu ve 139'u (%32,50) ön lisans veya lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)*” ve “*Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)*” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu bu formda çocuk ve ailesi hakkındaki bilgileri elde etmek amacıyla; Çocuğun yaşına, cinsiyetine, okula devam süresine, anne öğrenim durumuna ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Rating Scale-CBRS) 1990 yılında Bronson, Goodson, Layzer ve Love tarafından 3-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Sezgin ve Demiriz (2016b) tarafından yapılmıştır. Ölçek davranış düzenleme ve sosyal beceri olmak üzere iki alt boyut içeren 17 maddeden oluşmuştur. ÇODDÖ, her bir maddede açıklanan çocuk davranışlarının gözlemlenme sıklığı beşli derecelendirme sistemi (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla/Çoğunlukla, 5-Her zaman) ile puanlanarak değerlendirilmektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist-ERC) 1997 yılında Shields ve Cicchetti tarafından Okul öncesi dönem çocuklarının duygularını değerlendirmek ve duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği, duygusal tepkileri ve duyguların koşullara göre düzenlenip ifade edilmesini

değerlendiren 24 maddelik bir ölçektir. Ölçek, iki alt boyut içermektedir. Bu alt boyutlar; Değişkenlik/Olumsuzluk (D/O) ve Duygu Düzenleme (DD) şeklindedir. Ölçeğin değerlendirilmesi yapılırken seçenekler 1'den 4'e kadar puanlanmaktadır. "Hiçbir zaman/nadiren" seçeneği 1 puan, "bazen" seçeneği 2 puan, "sık sık" seçeneği 3 puan ve "neredeyse her zaman" seçeneği 4 puan olarak değerlendirilmektedir (Batum ve Yağmurlu 2007). Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuğun duygu düzenleme becerisinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) ve Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) için bu çalışma kapsamında güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Her bir ölçeğe ilişkin hesaplanan alt boyut ve ölçek toplam puanlarının Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Güvenirlik Katsayısı
ÇODDÖ Davranış Düzenleme	.98
ÇODDÖ Sosyal Beceri	.96
ÇODDÖ Toplam	.93
DDÖ Değişkenlik	.97
DDÖ Duygu Düzenleme	.93
DDÖ Toplam	.70

Araştırma kapsamında kullanılan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)'nin güvenilirliği için hesaplanan faktör ve ölçek toplam puanlarına ilişkin cronbach α katsayıları şu şekildedir: Davranış Düzenleme= ,98; Sosyal Beceri=,96 ve ÇODDÖ Toplam=,93. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)'nin güvenilirliği için hesaplanan cronbach α katsayıları ise Değişkenlik= ,97; Duygu Düzenleme= ,93 ve DDÖ Toplam = ,70 şeklindedir. Büyüköztürk (2017) ölçek puanlarının güvenilirliğinde, güvenilirlik kat sayısının ,70 ve üzeri olmasının yeterli olabileceğini belirtmiştir. Bu duruma göre, DDÖ Toplam puanın yeterli düzeyde olduğu, ÇODDÖ Davranış Düzenleme ölçeğinin faktör ve toplam puanları ile güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın yapılabilmesi için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na başvuru yapılmış gerekli izin alınmıştır (07.05.2019 tarih ve E.57587 sayılı – Ek-1). Malatya'nın Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde bulunan resmi anaokulları ve anasınıflarında planlanan araştırmanın yürütülebilmesi için araştırmanın amacı ve sürecine ilişkin bilgiler ve çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçları Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulmuştur. Yapılan inceleme ve değerlendirmenin ardından gerekli izin alınmıştır (25.09.2019 tarih ve 18097011 sayılı – Ek-2).

Verileri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplanabilmesi için öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra okullara gidilmiş, okul müdürleri ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler ile görüşülerek araştırmanın amacı ve veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama araçlarını ebeveynler ve öğretmenler dolduracağından bir çocuk için hepsine aynı kod numarası verilmiştir. “Kişisel Bilgi Formu” sınıf öğretmenleri aracılığı ile ebeveynlere ulaştırılmış ve alınmıştır. Kişisel Bilgi Formuna yönelik geri dönüşler doğrultusunda çalışmaya gönüllü katılan ebeveyn ve öğretmenler ile sürece devam edilmiştir. Öğretmenlerin ölçeklere daha verimli cevaplar verebilmeleri için sınıf mevcudunun tamamına değil sınıftan rastgele belirlediği 10 çocuk için ölçme araçlarını doldurmaları bildirilmiştir. Ebeveynler tarafından doldurulan “Genel Bilgi Formları” ile çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan “Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme ölçeği öğretmenlerin belirttikleri tarihlerde teslim alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın veri analizi SPSS 21.0 istatistik paket programında gerçekleştirilmiştir. Programa işlenen verilerde kayıp veri olmadığı görüldükten sonra uç değer olup olmadığı saptanmıştır. Bunun için, her bir ölçeğin faktör puanlarının z- puanları hesaplanmış ve histogramlar ile kutu-çizgi grafiklerinden de yararlanılmıştır. Verilerde

uç değer olmaması için puanların -3 ile +3 aralığında olması koşulu göz önüne alınmıştır. Buna göre, elde edilen her bir faktörün z puanının -3 ile +3 arasında olduğu görülmüştür. Böylece veri setinde uç değer olmadığı kabul edilmiştir. Histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri de incelendiğinde uç değer olmadığı görülmüştür.

Verilerin analizinde parametrik ve non-parametrik istatistiklerden hangilerinin kullanılacağına karar vermek için, normallik varsayımının incelenmesi gerekmektedir. Normallik varsayımının sağlanması durumunda parametrik testler kullanılırken, sağlanmadığı durumda non-parametrik testler kullanılmaktadır. Verilerin normallik varsayımında, örneklem büyüklüğü 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi hesaplanmış ve histogramlar ile Q-Q grafiklerinden yararlanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi örneklemdaki verilerin dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem verilerinin normal dağılıp dağılmadığı hakkında hipotez testine dayalı sonuç vermektedirler (Baykul ve Güzeller, 2014, s.491). Kolmogorov-Smirnov test sonuçları Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov Testlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov Testi		
	İstatistik	Sd	p
ÇODDÖ Davranış Düzenleme	.188	428	.000*
ÇODDÖ Sosyal Beceri	.242	428	.000*
ÇODDÖ Toplam	.184	428	.000*
DDÖ Değişkenlik	.235	428	.000*
DDÖ Duygu Düzenleme	.179	428	.000*

* $p \leq .05$

Normallik dağılımına göre anlamlılık düzeyi .05'ten büyük çıktıysa dağılımın normal dağılım gösterdiği, .05'ten küçük çıktıysa dağılımın normal dağılım göstermediği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2017). Tablo 3 incelendiğine, her iki ölçek için hesaplanan faktör ve toplam puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olduğu ($p \leq .05$) görülmektedir. Buna göre her bir ölçekten elde edilen verilerin puanlarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Veriler normal dağılım sergilemediği için analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Birinci araştırma sorusu kapsamında,

5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygusal düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için ölçek faktör ve toplam puanları arasındaki Sperman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sperman korelasyon katsayısı verilerin normal dağılım sergilemediği durumlarda, Pearson Korelasyon katsayısının yerine kullanılmaktadır. Korelasyon katsayısı yorumlanırken, eğer elde edilen korelasyon katsayısının değeri .30'dan küçükse düşük düzeyde, .30-.70 arasında ise orta düzeyde ve .70' den büyükse yüksek düzeyde ilişki vardır yorumu yapılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2013).

Araştırmada yer alan ikinci ve üçüncü araştırma soruları kapsamında ölçek faktör ve toplam puanlarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Bu nedenle ölçek faktör ve toplam puanlarının çocukların ve ailelerinin demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Buna göre ikiden fazla grup karşılaştırıldığı için Kruskal Wallis –H- testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H- testinin anlamlı olduğu durumlarda, non-parametrik karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ve duygusal düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ÇODDÖ ve DDÖ ölçeklerinin faktör ve ölçek toplam puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4. Çocukların Davranışsal Öz Düzenleme Becerileri ve Duygusal Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sperman Korelasyon Analizi Sonuçları

DDÖ	ÇODDÖ		
	Davranış Düzenleme	Sosyal Beceri	ÇODDÖ Toplam
DDÖ Değişkenlik	-.86**	-.93**	-.90**
DDÖ Duygu Düzenleme	.84**	.85**	.86**

** $p \leq .01$;

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların DDÖ Değişkenlik faktörü ile ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki $r = -.86$; $p \leq .01$, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki $r = -.93$; $p \leq .01$, ÇODDÖ Toplamı arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki $r = -.90$; $p \leq .01$ bulunmuştur. DDÖ Duygu Düzenleme faktörü ile ÇODDÖ Davranış Düzenleme arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki $r = .84$; $p \leq .01$, ÇODDÖ Sosyal Beceri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki $r = .85$; $p \leq .01$ ve ÇODDÖ Toplam arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki $r = .86$; $p \leq .01$ bulunmuştur. Elde edilen korelasyon sonuçlarına göre DDÖ Değişkenlik faktörü ile ÇODDÖ faktör ve ölçek toplam puanları arasında negatif yönde korelasyon bulunması ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü ile ÇODDÖ faktör ve ölçek toplam puanları arasında pozitif yönde korelasyon bulunduğu için çocukların duygusal düzenleme becerileri arttıkça öz düzenleme davranışlarının da arttığı söylenebilir.

Çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların okula devam süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ'nden Aldıkları Puanların Okula Devam Süresine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	Okula Devam Süresi	N	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Davranış Düzenleme	1 yıl	168	34.58	9.47	158.18	68.09	.000*	2>1 3>1 3>2
	2 yıl	197	40.43	8.56	237.09			
	3 yıl veya daha fazla	63	44.26	6.24	294.06			
Sosyal Beceri	1 yıl	168	24.78	6.88	160.18	61.84	.000*	2>1 3>1 3>2
	2 yıl	197	28.67	6.26	238.12			
	3 yıl veya daha fazla	63	31.41	3.61	285.51			
ÇODDÖ Toplam	1 yıl	168	59.36	16.05	156.30	71.50	.000*	2>1 3>1 3>2
	2 yıl	197	69.10	14.62	238.39			
	3 yıl veya daha fazla	63	75.68	9.58	294.98			

* $p \leq .05$

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların okula devam sürelerine göre ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü $\chi^2=68,09;p \leq .05$, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü $\chi^2=61,84;p \leq .05$ ve ÇODDÖ toplam puanı $\chi^2=71,50;p \leq .05$ arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılarak hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan test sonucuna göre; ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü ve ÇODDÖ toplam puanlarında 1 yıl-2 yıl, 1 yıl-3 yıl veya üstü ile 2 yıl-3 yıl veya üstü arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, ÇODDÖ faktör ve toplam puanlarının okula devam süresine göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya 3 yıl veya üstü okula devam eden çocukların, daha sonra 2 yıl devam eden çocukların ve en düşük ortalamaya ise 1 yıl devam eden çocukların sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre okula devam süresinin çocukların davranışsal öz düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür.

Çalışmaya katılan çocukların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği faktör ve toplam puanların anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını

incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Çocukların ÇODDÖ'nden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	Anne öğrenim Durumu	N	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
Davranış Düzenleme	İlkokul mezunu	136	34.96	9.83	165.88	48.90	.000*	3>1
	Lise mezunu	153	38.29	9.12	208.16			3>2
	Önlisans veya lisans	139	42.81	7.21	269.05			2>1
Sosyal Beceri	İlkokul mezunu	136	24.83	7.47	168.38	50.67	.000*	3>1
	Lise mezunu	153	27.27	6.26	203.81			3>2
	Önlisans veya lisans	139	30.50	4.80	271.38			2>1
ÇODDÖ Toplam	İlkokul mezunu	136	59.80	17.19	166.73	46.36	.000*	3>1
	Lise mezunu	153	65.56	15.02	206.34			3>2
	Önlisans veya lisans	139	73.31	11.70	270.22			2>1

* $p \leq .05$

Tablo 6 incelendiğinde anne öğrenim durumuna göre, araştırmaya katılan çocukların ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü $\chi^2=48,90;p \leq .05$, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü $\chi^2=50.67;p \leq .05$ ve ÇODDÖ toplam puanı $\chi^2=46.36;p \leq .05$ arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılarak hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan test sonucuna göre; ÇODDÖ Davranış Düzenleme faktörü, ÇODDÖ Sosyal Beceri faktörü ve ÇODDÖ toplam puanlarında; annesi ön lisans veya lisans mezunu olan çocuklar ile annesi ilkokul mezunu ve lise mezunu çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, annesi ön lisans veya lisans mezunu çocuklar ile annesi lise mezunu çocuklar arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçek toplam ve faktör puanlarının anne öğrenim durumuna göre ortalamalarına bakıldığında; en yüksek ortalamaya annesi ön lisans veya lisans mezunu çocukların sahip olduğu, daha sonra annesi lise mezunu çocukların yer

aldığı ve en düşük ortalamaya annesi ilkököl mezunu çocukların sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği faktör puanların okula devam süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ’nden Aldıkları Puanların Okula Devam Süresine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	Okula Devam Süresi	N	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
Değişkenlik	1 yıl	168	30.43	11.55	274.08	74.34	.000*	1>2 1>3 2>3
	2 yıl	197	24.01	10.73	189.05			
	3 yıl veya daha fazla	63	19.41	5.81	135.21			
Duygu Düzenleme	1 yıl	168	20.19	4.53	160.85	67.75	.000*	2>1 3>1 3>2
	2 yıl	197	22.79	4.29	232.55			
	3 yıl veya daha fazla	63	25.17	2.97	301.13			

* $p \leq .05$

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların okula devam sürelerine göre DDÖ Değişkenlik faktörü $\chi^2=74,34;p \leq .05$ ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü $\chi^2=67,75;p \leq .05$ puanı arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılarak hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan test sonucuna göre; DDÖ Değişkenlik faktörü, DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarında 1 yıl-2 yıl, 1 yıl-3 yıl veya üstü ile 2 yıl-3 yıl veya üstü arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, DDÖ Değişkenlik faktör puanlarının okula devam süresine göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya 1 yıl devam eden çocukların, daha sonra 2 yıl devam eden çocukların ve en düşük ortalamaya ise 3 yıl veya üstü okula devam eden çocukların sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık, DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarının okula devam süresine göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya 3 yıl veya

üstü devam eden çocukların, daha sonra 2 yıl devam eden çocukların ve en düşük ortalamaya ise 1 yıl okula devam eden çocukların sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre okula devam süresi çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır.

Çalışmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği faktör puanlarını anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Çocukların DDÖ’nden Aldıkları Puanların Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktörler	Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	s.s.	Sıra Ort.	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Değişkenlik	İlkokul mezunu	136	29.90	13.00	250.47	30.42	.000*	1>3 2>3
	Lise mezunu	153	26.23	10.84	222.72			
	Önlisans veya lisans	139	21.48	7.69	170.26			
Duygu Düzenleme	İlkokul mezunu	136	20.38	5.13	173.90	43.61	.000*	3>2 3>2
	Lise mezunu	153	21.81	4.11	201.44			
	Önlisans veya lisans	139	24.17	3.56	268.59			

* $p \leq .05$

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların anne öğrenim durumuna göre DDÖ Değişkenlik faktörü $\chi^2=30,42;p \leq .05$ ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü $\chi^2=43,61;p \leq .05$ puanı arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Non-parametrik çoklu karşılaştırma testi yapılarak hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan test sonucuna göre; DDÖ Değişkenlik faktörü ve DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarında ilkökul mezunu ile önlisans ve lisans mezunu arasında ve lise mezunu ile önlisans ve lisans mezunu arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. DDÖ Değişkenlik faktör puanlarının anne öğrenim durumuna göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya annesi ilkökul mezunu olan çocukların, daha sonra annesi lise mezunu olan çocukların ve en düşük ortalamaya ise annesi önlisans veya lisans mezunu olan çocukların olduğu görülmektedir. Buna karşılık, DDÖ Duygu Düzenleme faktör puanlarının anne öğretim düzeylerine göre

ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya annesi önlisans veya lisans mezunu olan çocukların, daha sonra annesi lise mezunu olan çocukların ve en düşük ortalamaya ise annesi ilköğretim mezunu olan çocukların sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre anne öğrenim durumunun çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar

Elde edilen korelasyon sonuçlarına göre DDÖ Değişkenlik faktörü ile ÇODDÖ faktör ve ölçek toplam puanları arasında negatif yönde korelasyon bulunması ve DDÖ Duygu Düzenleme faktörü ile ÇODDÖ faktör ve ölçek toplam puanları arasında pozitif yönde korelasyon bulunması çocukların duygusal düzenleme becerileri arttıkça davranışsal öz düzenleme davranışlarının arttığını göstermektedir. Davranışları ve duyguları ele alarak yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Batum ve Yağmurlu (2007) ilköğretim çağındaki çocukların davranış sorunlarının dışsallaştırılmasında duygu ve davranış düzenlemenin farklı rollerini inceledikleri çalışmalarında duygu düzenleme ve davranış düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Onchwari ve Keengwe (2011) duyguların düzenlenmesi ile uygun davranışların gösterilmesi arasında yüksek bir ilişki olduğunu, duygu düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin uygun davranışlar sergilediğini tespit etmişlerdir. Kayhan Aktürk (2015) duygu düzenleme becerileri arttıkça sosyal davranış puanlarının arttığını; saldırgan davranış, çekingen davranış ve aşırı hareketlilik puanlarının ise azaldığını belirtmiştir. Eisenberg, Fabes, Karbon vd. (1996) duygu düzenleme ile toplumsal olarak uygun davranışlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Şahin (2019) çocukların duygu düzenleme beceri ile davranış sorunları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, duygu düzenleme becerileri arttıkça davranış sorunlarının azaldığını bulmuştur. Ersan (2017) okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme toplam düzeylerinin, fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığını

belirtmiştir. Von Salisch, Haenel ve Denham (2015) davranışsal öz düzenleme ile duygu bilgisinin karşılıklı etkileşim içinde olduğunu, yüksek düzeyde davranışsal öz düzenleme becerisine sahip olan 4-5 yaş grubu çocukların duygu bilgilerinin de daha ileri düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen bu çalışmalar davranışsal öz düzenleme ile duygu düzenleme arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu yönündeki anlayışı güçlendirmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile alanyazındaki bulguların birbirleriyle tutarlılık gösterdiği ve çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada davranışsal öz düzenleme ile duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri incelendiğinde öz düzenlemenin bu iki alt boyutunun da dikkat, çalışan bellek ve engelleyici kontrol süreçlerini içinde barındırdığı görülmektedir. Benzer şekilde Carlson ve Wang (2007)'de dikkat, davranış ve duygu kontrolünün okul öncesi dönemde birlikte gelişen beceriler bütünü olduğunu belirtmişlerdir. Hem duygularımızın hem de davranışlarımızın yönetici işlev becerilerinin etkisi altında olması, bu iki becerinin birbirleriyle anlamlı bir şekilde ilişkili olmasında etkili olmuş olabilir.

Çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine ilişkin sonuçlar

Araştırmada okula devam süresinin çocukların davranışsal öz düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuç daha önceki araştırmaları destekler niteliktedir. Kurt, 2020; Sezgin ve Demiriz, 2016a ve Temiz, 2019 yaptıkları çalışmalarda anaokuluna gitme süresi arttıkça, çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinin de arttığını tespit etmişlerdir.

Okul öncesi eğitim ortamlarının özellikleri incelendiğinde, çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına araştırmalarına ve üretmelerine imkan tanıyan; çocukların yaratıcılıklarını destekleyen, eğlenerek ve oynayarak öğrenmesini sağlayan; sınıf koşullarının mümkün olduğunca çocuğun kendi kendine ihtiyaçlarını karşılayacağı, kendi kararlarını vereceği şekilde tasarlandığı; akran

etkileşiminin, sosyal öğrenmenin ve yaşayarak öğrenmenin sağlandığı, düzenli ve tutarlı bir eğitim programının uygulandığı, bu ortamlarda çocukların özellikle davranışsal ve duygusal öz düzenleme becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Kopp (1982) ise yaşamın ilk dönemlerinden itibaren çocukların doğuştan gelen düzenleme sistemlerini çevreye uyarlamaya başladıklarını ve istemli eylemlere imkan tanıyan içsel kontrol mekanizmalarını geliştirdiklerini belirtmiştir. Yaşamın ilk dönemlerinden itibaren gelişmeye başlayan davranışsal öz düzenlemede erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir. Çocukların davranışsal, duygusal ve bilişsel öz düzenleme becerilerinin gelişimine destek olan okul öncesi eğitim sürecine çocukların erken yaşlardan itibaren dahil edilmesinin çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir.

Araştırmada anne öğrenim durumunun çocukların davranışsal öz düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı ve öğrenim durumu arttıkça çocukların davranışsal öz düzenlemelerinin arttığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularıyla paralel olarak yapılan bazı çalışmalarda da anne öğrenim durumunun çocukların davranış düzenleme becerileriyle istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu, anne öğrenim durumu arttıkça çocukların davranış düzenleme puanlarında da artış olduğu saptanmıştır. Sezgin ve Demiriz (2016a), Şepitci (2018), Temiz (2019) ve Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, (2010) annelerin öğrenim durumu ile çocukların davranış düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, annelerin öğrenim durumu arttıkça çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarında da artış olduğunu saptamışlardır. Ardila, Rosselli, Matute ve Guajardo (2005) çocukların yürütücü işlev becerileri ile ebeveyn öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Farklı olarak Orhan Taşkoyan (2020) çalışmasında annelerin öğrenim durumuna göre araştırmaya katılan çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda ise annelerin öğrenim durumu arttıkça anneliğe ilgisinin arttığı, çocuklarına karşı daha demokratik tutumlar sergilediği tespit edilmiştir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005; Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008). Öğrenim durumu yüksek olan

annelerin çocuklarıyla iletişim kurmayı, onları dinlemeyi, çocukların gelişimini destekleyici etkinlikler planlayıp çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmeyi önemsedikleri; tutumlarının çocuklarını etkilediğinin bilincinde olarak çocuklarına olumlu rol model olmaya özen gösterdikleri düşünülmektedir. Alisinanoğlu (2003) çocukların denetim odağı ile anne tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrenim durumu yüksek olan annelerin çocuklarının içten denetimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Annelerin öğrenim durumu arttıkça, bilinçli ebeveynlik tutumlarının da arttığı ve dolayısıyla yüksek öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının yüksek düzeyde davranışlarını düzenleyebilen bireyler oldukları düşünülmektedir.

Çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin sonuçlar

Araştırma bulgularına göre okula devam süresi çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Ayrıca okula devam süresi arttıkça, çocukların duygu değişkenliklerin azaldığı ve duygularını ifade etme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Gelişimin kritik dönemi olarak kabul edilen okul öncesi dönemde, sosyal ve duygusal gelişimin çocukların sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirmesi ve çevresiyle olumlu bir etkileşim kurabilmesinde önemli rol oynamaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri gelişmeye başlar. Bu dönemde çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından verilen eğitim çocukların duygularının gelişimine destek olabilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında duyguları eleştirilmeden dikkate alınan, saygıyla dinlenen, duygusal gereksinimlerine karşılık verilen çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinde kuruma devam etmeyen çocuklardan daha erken dönemlerden itibaren duygularını düzenleyerek olumlu sosyal ilişkiler kurabilecekleri düşünülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak okula devam süresi arttıkça, çocukların duygu değişkenliklerinin azaldığı ve duygularını ifade etme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda araştırmaya katılan çocukların okula devam süresine göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Kayhan Aktürk 2015; Köse, 2019; Özkan, 2019; Şahin, 2019).

Araştırma bulgularına göre anne öğrenim durumunun çocukların duygu düzenlemelerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Ayrıca, Değişkenlik faktöründe yüksek puan duygu değişkenliğinin fazla olduğunu ve Duygu Düzenleme faktöründen alınacak yüksek puan çocukların duygu düzenlemelerin yüksek olduğunu gösterdiği için annelerin öğrenim durumu arttıkça, çocukların duygu değişkenliklerinin azaldığı ve duygularını ifade etme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu yapılan araştırmaları destekler niteliktedir (Akbaba, 2017; Bozkurt Yüksekü ve Demircioğlu, 2017; Dereli, 2016; Goodman, Crouter, Lanza, Cox ve Vernon-Feagans, 2011; Gökşen, 2019; Gülgez, 2018; İnce, 2020; Özdemir, 2019; Üredi ve Ulum, 2017; Yılmaz, 2019). Yapılan araştırmalarda da annelerin öğrenim durumu arttıkça, çocukların duygu düzenleme becerilerinin arttığı belirtilmiştir. Sille (2016) ise annelerin öğrenim durumu arttıkça, çocukların duygu değişkenlik ve olumsuzluklarının arttığına yönelik farklı bir sonuç elde etmiştir. Mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda araştırmaya katılan çocukların anne öğrenim durumuna göre duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (Fabes, Leonard, Kupanoff ve Martin, 2001; Fırat, 2020; Gelgör, 2016; Mehmetoğlu Yontar, 2019; Şahin, 2019). Fabes vd. (2001) çocukların duyguları anlama düzeyleri ile annelerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Annelerin öğrenim durumu arttıkça çocuklarının olumsuz duygu ve davranışlarına daha uygun tepkiler vermekte, çocuklarına duygularını düzenleme konusunda daha iyi bir rol model olabilmektedir. Özyürek ve Tezel Şahin (2005) annelerin öğrenim durumları yükseldikçe çocuklarına karşı demokratik tutumlarının arttığını, katı/sert disiplin ve aşırı koruyuculuk tutumlarının azaldığını belirtmişlerdir. Annelerin öğrenim durumu arttıkça çocukların gelişimine yönelik yayınlara, eğitimlere, alan uzmanlarına ulaşma imkanları artabilmektedir. Anneler çocuklarının gelişiminde geleneksel yöntemlerden çok pedagojik yöntemleri kullanabilmektedir. Arslan Özkılıç (2021) annelerin çocuğa yönelik ilgisinin anne eğitim düzeyi ile arasındaki ilişkiyi incelemiş ve eğitim düzeyinin artmasıyla annelerin çocuklarının bakımı ve eğitimi konusundaki bilgilerin de arttığını belirtmiştir. Annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocuk bakımı ve eğitimi

konularındaki yeterlikleri de artabilmektedir. Öğrenim durumu yüksek anneler çocuklarının öğrenmelerine ve anlamalarına karşı daha duyarlı olabilmektedirler. Çocuklarıyla daha doyurucu zaman geçirmeye önem vermekte, onları kabul edici davranabilmektedirler (Argun, 2005). Çocukların duygu düzenleme becerileri ebeveynlerinin özelliklerden ve bu özelliklere bağlı olarak ortaya koydukları davranışlarından etkilenmektedir. Çocukların duygularını ve düşüncelerini önemseyen, sakin, sabırlı tutum ve yaklaşımlarıyla çocuklarına iyi bir rol model olan, çocuklarına yeterli özerkliği sağlayan anneler, dolaylı olarak çocuklarına içsel denetimi, öz düzenlemeyi özellikle duygusal ve davranışsal düzenlemeyi kazandırabilmektedirler. Araştırmalar destekleyici anne tutumu puanları ile çocukların duygularını düzenleme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Bilge ve Sezgin, 2020; Yağmurlu ve Altan, 2010). Annelerin öğrenim durumu arttıkça, demokratik ebeveyn tutumları ve çocuklarının gelişiminde pedagojik yöntemleri kullanma düzeylerinin de artarak çocuklarının duygusal gelişimine katkıda buldukları düşünülmektedir. Sonuç olarak davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin çocuğun okula devam süresine, anne-baba öğrenim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Araştırma sonucunda davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin çocuğun okula devam süresine ve anne öğrenim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda çocukların en erken dönemlerden itibaren okul öncesi eğitim sürecine dahil edilebilmesi için gerekli destek sağlanarak okul öncesi eğitim en yakın zamanda zorunlu hale getirilebilir. Davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli bir dönem olan erken çocukluk yıllarında anne ve babalara davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimi konusunda eğitimler verilerek çocukların bu becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir. Erken

çocukluk yıllarında çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik, öğretmenlerin ve ailelerin yararlanabileceği teorik ve uygulamalı kitaplar hazırlanabilir. Bu çalışmada, 5-6 yaş çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çevresel faktörlerin çocukların davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine etkisi boylamsal çalışmalarla incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in Head Start children*. Doctoral dissertation, University at Albany. Department of Educational Psychology and Methodology.
- Akbaba, G. (2017). *Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemesinde çocuk mizacıyla anne davranışları arasındaki etkileşimin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktürk, B. (2016). *Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Melikşah Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kayseri.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-108.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., ve Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 539-560. doi.org/10.1207/s15326942dn2801_5
- Argun, Y. (2005). *Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okulöncesi çocukların davranışsal - duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arslan Özkılıç, S. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle olan ilişkileri ve annelerin çocuğa yönelik ilgisi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Batum, P., ve Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294. doi.org/10.1007/BF02915236
- Baykul, Y., ve Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R., ve McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early

- academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 411-424.
doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.014
- Bell, M. A., ve Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(5), 409-420.
doi.org/10.1097/dbp.0b013e3181131fc7
- Berk, L. E., Mann, T. D., ve Ogan, A. T. (2006). *Make-believe play: wellspring for development of self-regulation*. play= learning: how play motivates and enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth, 74.
http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.728.6244
- Bilge, Y., ve Sezgin, E. (2020). Anne ve çocuk duygu düzenleme arasındaki ilişkide annenin kişilik özelliklerinin ve bağlanma stillerinin aracı rolü. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(3). doi: 10.5455/apd.65836
- Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2017). *Zihin araçları: erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (Çev Ed: G. Haktanır). Ankara: Anı.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt Yükçü, Ş., ve Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 442-466.
doi.org/10.21764/mauefd.336085
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme doğası ve gelişimi*. (E. Sezgin ve M. Kır Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, S. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cadima, J., Gamelas, A. M., McClelland, M., ve Peixoto, C. (2015). Associations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement in Portugal. *Early Education and Development*, 26(5-6), 708-728.
doi.org/10.1080/10409289.2015.1005729
- Calkins, S. D., ve Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal

- and aggression. *Development and psychopathology*, 14(3), 477-498.
doi:10.1017.s095457940200305x
- Carlson, S. M., ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002
- Chen, F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early child development and care*, 185(6), 851-867.
doi.org/10.1080/03004430.2014.961445
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., ve Cohen, L. H. (2008). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x
- Dereli, E. (2016). Prediction of Emotional Understanding and Emotion Regulation Skills of 4-5 Age Group Children with Parent-Child Relations. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 42-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1109436> sayfasından erişilmiştir.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., ... ve Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child development*, 67(3), 974-992. doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01777.x
- Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk Kara, H. G. (2017). Çocukların davranışsal becerilerinin erken akademik becerilerini yordamadaki rolü. *Journal of International Social Research*, 10(49), 432-441. doi.org/10.17719/jisr.2017.1595
- Fabes, R. A., Leonard S. A., Kupanoff K., ve Martin C. L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, 72, 907-920. doi.org/10.1111/1467-8624.00323
- Fırat, B. (2020). *Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Garner, P. W., ve Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9(2), 246-264. doi.org/10.1111/1467-9507.00122

- Gelgör, F. Z. (2016). *Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Goodman, W. B., Crouter, A. C., Lanza, S. T., Cox, M. J. ve Vernon-Feagans, L. (2011). Paternal work stress and latent profiles of father–infant parenting quality. *Journal of Marriage and Family*, 73(3), 588-604. doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00826.x
- Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., ve Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19. doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573. doi.org/10.1080/026999399379186
- Gülgez, Ö. (2018). *İlkokul çocuklarında duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., ve Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and psychopathology*, 16(2), 335-353. doi: 10.1017/s0954579404044542
- Kandır, A., ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38. doi:10.21560/spcd.50742
- Kehoe, K. F., McGinty, A. S., Williford, A. P., & Whittaker, J. V. (2021). Behavioral Self-Regulation as a Protective Factor for Children at Risk of Reading Failure: Predicting First-Grade Reading from Kindergarten Entry Assessment (KEA) Data. *Early Education and Development*, 1-22. doi 10.1080/10409289.2020.1857540
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.


- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 23(1), 4-41. doi.org/10.1080/02699930802619031
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, 18(2), 199-214. doi/10.1037/0012-1649.18.2.199
- Köse, Z. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kurt, Ş.H. (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Mehmetoğlu Yontar, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Montroy, J.J. Bowles, P. P., Skibbe, L. L., ve Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement, *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298–309. doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002
- Onchwari, G., ve Keengwe, J. (2011). Examining the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 279-284. doi.org/10.1007/s10643-011-0466-9
- Orhan Taşkoyan, T. (2020). *48-72 aylık çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri ile sosyal değer kazanımlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, R. (2019). *3-6 Yaş arası çocukların duygu düzenlemesi, anksiyete düzeyleri ve tercih ettikleri oyun davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özkan, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla başetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkür, F. (2019). *Embedded öğrenme temelli hareket eğitim programının 5 yaş grubu çocukların görsel-motor koordinasyon ve davranışsal öz-düzenleme gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.


- Özyürek, A., ve Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
<http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/pub/issue/6756/90845> adresinden erişilmiştir.
- Sakız, G. (2014). *Öz düzenleme öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. Ankara: Nobel.
- Schmitt, S.A., Mccelland, M. M., Tominey, S. L., ve Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(A), 20–31.
doi/10.1016/j.ecresq.2014.08.001
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/30766/332488> adresinden erişilmiştir.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., ve Yaşa, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 413-428.
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/425> adresinden erişilmiştir.
- Sektan, M., McClelland, M. M., Acock, A., ve Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479.
doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.005
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, E., ve Demiriz, S. (2016a). “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam eden 36 72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi,” Presented at the İBAD Konferansında sunulmuştur, Madrid.
<https://www.researchgate.net/publication/328772626> adresinden erişilmiştir.
- Sezgin, E., ve Demiriz, S. (2016b). Çocuk davranış değerlendirme ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 702-718.
doi.org/10.1080/03004430.2017.1369972
- Sezgin, E. Y., Ulus, L., ve Şahin, İ. (2019). 4-6 yaş çocuklarının davranış düzenleme becerileri ile ses bilgisel farkındalık, görsel eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*, 9(1), 107-128. doi: 10.19126/suje.463610

- Shields, A. ve Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*, 33(6), 906. doi/10.1037/0012-1649.33.6.906
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48- 72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. doi:10.1016/j.ecresq.2007.01.002
- Son, S. H., Lee, K., ve Sung, M. (2013). Links between preschoolers' behavioral regulation and school readiness skills: The role of child gender. *Early Education & Development*, 24(4), 468-490. doi.org/10.1080/10409289.2012.675548
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (M. Şahin ve M. Arıran, Çev.). Ankara: Nobel.
- Şahin, G., ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 1-9. doi.org/10.16991/INESJOURNAL.183
- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. H. (2017). *Adölesan gebelerde çocukluk çağı istismarı, duygu düzenleme ve evlilik doyumu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Temiz, A. (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Thompson, R. A. (2009). Doing what doesn't come naturally. *Zero to Three Journal*, 30(2), 3339. <https://eric.ed.gov/?id=EJ915174> adresinden erişilmiştir.
- Uğur Ulusoy, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan aile katılımlı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

- Üredi, L., ve Ulum, H. (2017). Çocuklarda duygu ayarlayabilme yetisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 463-472. doi: 10.14527/9786053188407.30
- Von Salisch, M., Haenel, M., ve Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from Northern Germany. *Early Education and Development*, 26(5-6), 792-806. doi.org/10.1080/10409289.2015.994465
- Von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., ve Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73. doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.003
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F. M., ve Chen, J. L. (2011). Behavioral regulation and early academic achievement in Taiwan. *Early Education & Development*, 22(1), 1-28. doi.org/10.1080/10409280903493306
- Wanless, S.B., McClelland, M.M., Lan, X., Son, S-H., Cameron, C.E., Morrison, F.J., Chen, FM., Chen, J-L., Li, S., Lee, K., ve Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: *The United States, Taiwan, South Korea, and China*. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 621-633. doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.04.002
- Yağmurlu, B., ve Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296. doi.org/10.1002/icd.646
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, D. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında sembolik oyun, duygu düzenleme becerileri ve yönetici işlevler ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

ORCID

Özlem VARDİ  <https://orcid.org/0000-0003-0270-7790>

Serap DEMİRİZ  <https://orcid.org/0000-0003-3369-5753>

SUMMARY

Introduction

Human; It is an entity that sets goals with feelings, thoughts, wishes and has the ability to regulate its emotions, thoughts, behaviors and environment in order to achieve its goals. The individual is thought to have the ability to regulate his own essence. If external factors become aware of this ability and support it, this ability develops. It is thought that it is of great importance to know the various situations that affect development and to determine the relations between them in the preschool period when all developmental areas of children are rapid.

The aim of the study

The main purpose of this study is to examine the relationship between behavioral self-regulation and emotion regulation skills of 5–6-year-old children. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought.

- 1. Is there a relationship between behavioral self-regulation and emotion regulation skills of 5–6-year-old children?*
- 2. Behavioral self-regulation skills of 5–6-year-old children; does it differ according to the duration of school attendance of the child, and the education level of the mother?*
- 3. Emotion regulation skills of 5–6-year-old children; does it differ according to the duration of school attendance of the child, and the education level of the mother?*

Method

This study was planned and conducted in a descriptive design with the aim of determining the various demographic characteristics that affect the behavioral self-regulation and emotion regulation skills of 5–6-year-old children, and in a correlational pattern in the scanning model of the quantitative research type to examine the relationship between behavioral self-regulation and emotion regulation skills. The study group of the study consisted of 428 children in the age group of 5-6 who attend the kindergartens and independent kindergartens of official primary schools affiliated to the Directorate of National Education in the central districts of Malatya Province in the 2019-2020 academic year. Purposeful sampling method was used in the selection of children in the study group and the principle of easy accessibility was used. In the study, "Personal Information Form", "Child Behavior Evaluation Scale (CARS)" and "Emotion Regulation Scale (DAS)" were used. Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H Test and non-parametric comparison test were used in the analysis of research data. Relationships between the Child Behavior Evaluation Scale (CARSS) and Emotion Regulation Scale (DAS) scores were examined with the Spearman Correlation Test.


Conclusion and Discussion

As a result of the study, it was found that there was a positive significant relationship between behavioral self-regulation skills and emotion regulation skills, and that children's behavioral self-regulation and emotion regulation skills showed a statistically significant difference according to


the child's school attendance time and mother's education level. Emotion and behavioral self-regulation skills, which are sub-branches of self-regulation, are interrelated skills that are under the influence of executive function skills. Both emotional and behavioral self-regulation include attention, working memory and inhibitory control skills. Therefore, a significant relationship may have been obtained between emotion and behavioral self-regulation skills. In the preschool period, which constitutes a sensitive period for children, a regular, planned educational environment and a mother conscious about the development and care of the child can positively affect the child's emotional and behavioral self-regulation skills. Therefore, the duration of attending pre-school education institution and the education level of my mother may have been effective in emotional and behavioral self-regulation skills.

Ek-1 Gazi Üniversitesi Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/06/2019-E.71636



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.05.2019 tarih ve E.57587 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Özlem VARDI'nın, Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ'in danışmanlığında yürüttüğü "5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme, Duygu Düzenleme ve Etkileşimli Akran Oyun Davranışlarının İncelenmesi" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 28.05.2019 tarih ve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Doç. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı V.

Araştırma Kod No: 2019-169

Ek: 1 Liste

Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Barak Çitrak
Birim Evrak Sorumlusu
Telefon No:0312 229 78 00

Ek-2 MEB Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.10.2019-E.39765

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim MüdürlüğüSayı : 61316475-44-E.18193203
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Özlem VARDİ)

26.09.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) bila tarih ve bila sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 25.09.2019 tarih ve 18097011 sayılı onayı.

Üniversiteniz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özlem VARDİ'nin Dr. Öğr. Serap DEMİRİZ'in danışmanlığında yürütmekte olduğu 5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme, Duygu Düzenleme ve Etkileşimli, Akran Oyun Davranışlarının İncelenmesi" konulu anket çalışmasına ait ilgi (a) yazınıza istinaden alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Ali DEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Eki : 1- İlgi (b) onay

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meh.gov.trBilgi için: Ortaöğretimşubesi Dahili4506-07-08
Tel: 0 (422) 280 44 00
Faks: 0 (422) 280 45 49Bu evrak güvenli elektronik inza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr/adresin.en> 213d-7db5-30f3-9c95-ed23 kodu ile teyit edilebilir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Geliştirdiği Metaforların Dil Bilimsel Tahlili* **

Linguistic Analysis of Metaphors Developed by Those Learning Turkish as a Foreign Language for Turkish Teachers

Gülşah PARLAK KALKAN¹, Ali KIRİBİŞ²

¹Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi. gulsahparlak@kilis.edu.tr.

²Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi. alikiribis@icloud.com.

Makalenin Geliş Tarihi: 13.02.2021

Yayına Kabul Tarihi: 18.08.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğretmenleri ile ilgili algularının ifadesi olan metaforları tespit etmek ve aynı zamanda bu metaforları Türkçenin söz varlığı bakımından değerlendirmektir. Bu maksatla araştırma verilerini oluşturmak üzere Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1, B2 ve C1 düzeyinde 60’ı erkek, 40’ı kadın, toplam 100 öğrenciden “Türkçe öğretmeni gibidir, çünkü” cümlesini benzetmeler ve sebepleri aracılığı ile tamamlaması istenmiştir. Neticede ulaşılan 100 adet metafor farklı açılardan değerlendirilmiştir. Olgu bilim modeline uygun bu çalışma için doküman incelemesi ile ulaşılan veriler, içerik analiziyle deşifre edilmiştir. Öncelikle belirlenen metaforlar, kavram alanına göre tasniflenmiş ve 10 farklı tema oluşturulmuştur. Böylelikle Türkiye’deki yabancıların Türkçe söz varlığını oluşturan kelimelerin anlam alanları tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu kelimeler, kökenleri ve yapıları açısından da

* **Alıntılama:** Parlak Kalkan, G. ve Kırış, A. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğretmenlerine yönelik geliştirdiği metaforların dil bilimsel tahlili *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2031-2067.

**Bu çalışma, 12-13-14 Kasım 2020 tarihlerinde İstanbul’da düzenlenen II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

sınıflandırılmış ve neticede kelimelerin %68'inin Türkçe, %32'sinin yabancı kökenli olduğu; yapı bakımından ise %72'sinin basit, %9'unun türemiş ve %2'sinin de birleşik olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilim, Metafor, Türkçe öğretmeni, Türkçe, Yabancılara Türkçe öğretimi.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the metaphors related to the perception about Turkish teachers by Turkish learners as a foreign language in Turkey and at the same time to evaluate these metaphors in terms of vocabulary of Turkish language. For this purpose, it was demanded to complete the sentence "the Turkish teacher is like because" through analogy and reasons in order to create research data from learners of Turkish as a foreign language which are a total of 100 students, 60 males and 40 females at B1, B2 and C1 levels in Ahi Evran University TÖMER. As a result, 100 metaphors were evaluated from different perspectives. In this study, that is accordant with the phenomenology model, the data obtained through document analysis were deciphered by content analysis. First of all, the determined metaphors were classified according to the concept area and 10 different themes were created. In this way, the semantic field of the words that make up the Turkish vocabulary of foreigners in Turkey was identified. On the other hand, these words were also classified in terms of their origin and structure, and in the end 68% of the words was Turkish and 32% was of foreign origin; In terms of structure, it was determined that 72% was simple, 9% was derived and 2% was combined.

Keywords: Linguistics, Metaphor, Teaching Turkish to foreigners, Turkish teacher, Turkish.

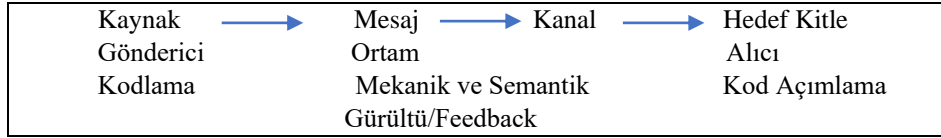
GİRİŞ

“İnsan konuşan hayvandır.” diyen Eski Yunan filozoflarına göre herhangi bir canlının insan mertebesine erişebilmesinin öncelikli şartı dildir. İnsanın var olabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesinin ön koşulu dil olduğu gibi yeryüzüne hükmedebilmesine fırsat sunan zihnî, ruhî ve hissî her türlü düşünsel eyleminin de temeli yine dildir (Hacıeminoğlu, 1976). Nitekim dil kavramı *Türkçe Sözlük*'te de “1. Düşündüklerimizi ve duyduklarımızı bildirmek üzere kelimelerle veya işaretlerle yaptığımız anlaşma, lisan, zeban. 2. Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Konfüçyüs, “Bir ülkenin yönetimi size verilseydi değişime ilkin nereden başladınız?” sorusuna, “Kuşkusuz ki dili gözden geçirmek ile işe başladım.” diye cevap verip şöyle devam etmiştir: Kusurlu bir dil ile duygu ve düşünceler, tam ve anlamlı bir şekilde ifade edilemez. Buna bağlı olarak toplumun bireyleri arasında iletişim sıkıntısı oluşur.

Neticede görevlerin gereği gibi yapılamadığı bir toplumda, zamanla töre ve kültür zedelenir; bunlar bozulduğunda ise şaşkınlık içine düşen halkın ne yapacağını bilemeyip dirlik, düzen ve birliğini kaybetme ihtimali söz konusu olur (Ünalın, 2014).

İnsanın hem var olabilmesinin ön koşulu hem de insan topluluklarının ortak anlaşma aracı olan bir dil etrafında bir araya gelerek millet olmanın ve hatta tarih sahnesinde yüksek medeniyetler oluşturabilmenin yegâne şartı olan dil üzerinde temellenen iletişim, (Communication/Latince “Communis”, “Communicare”: Latince “Commun: halk, topluluk” kökünden türetilmiş bir kavramdır.), bilgi ve düşünce alışverişi şeklinde tanımlanabilir. İletişimin gerçekleşme safhaları ise aşağıdaki şemada gösterildiği gibidir:



İletişim Şeması (İletişimsel-Çizgisel)

Kaynak kişi olan gönderici tarafından uygun ortamda, fiziksel olarak üretilen (kodlanan) ve açık, anlaşılır olan mesaj; örneğin “Gökyüzünde Yalnız Gezen Yıldızlar” şarkısındaki yalnızlık, ilahî, mistik bir yalnızlığa işaret ederken; “Bir Kedim Bile Yok” şarkısındaki yalnızlığın ise dünyevi bir yalnızlığa gönderme yapması formlarında görüldüğü gibi eğretileme, diğer adıyla metafor (Birbirini çağrıştıran göstergeler arasında benzerlik baz alınıp karşılaştırma yapma suretiyle anlam üretimidir.) aracılığıyla hedef kitle olan alıcıya iletilir (Türkoğlu, 2003).

İletişimin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynayan metafor, Grekçe “metaphore”den gelmekte ve *meta*: sonra ya da öte, *phrein*: taşımak kelimelerinin birleşiminden oluşan bu kavram, bir yerden başka bir yere götürmek anlamında kullanılmaktadır. Klasik belagat çalışan araştırmacılar tarafından sadece edebî sanatlar içerisinde değerlendirilen metaforlar, ilk ortaya çıktığı kaynaklarda süslü ve etkili bir anlatım sağlamak gibi sanatsal maksatla var olan dilsel birimler olarak değerlendirilmiştir (Özkan, 2019). Aristoteles, metaforun retorik bir parçası olduğunu savunmuş ve metaforu şöyle

tanımlanmıştır: Metafor, bir kelimenin kendi anlamı dışında bir anlam kazanmasıdır (Ekren ve Ökten, 2019). 19. yüzyılda Türk belagatıyla ilgili çalışmalar yapan Rezaizade Mahmud Ekrem, Süleyman Paşa, Ahmed Hamdi Şirvanî gibi isimler tarafından metafor, dille ilgili bir mesele şeklinde değerlendirilmiştir. Örneğin Ahmed Hamdi Şirvanî'nin *Belagat-ı Lisan-ı Osmanî* adlı eserinde metafor, "lügavi mecaz" ifadesi adı altında "*Manâ-yı asliyyesine teşbih olunan manada alaka-i müşâbehetle müstamel lafız.*" şeklinde tanımlanmakta iken; Rezaizade Mahmud Ekrem'in *Talim-i Edebiyyat*'ında ise istiare kavramıyla beraber "*Bir lafzın manâ-yı hakîkîsini nez ile müşâbihi olan diğer bir manâ iâre etmek ve tarif-i diğerle bir şeye -min- cihetin münâsebet ve müşâbeheti olan -şey-i diğerin nâmını ariyyeten vermektir.*" şeklinde tanımlanmaktadır (Çiçekler ve Aydın, 2019). Yine devam eden yıllarda Kaya Bilgegil, *Edebiyat Bilgi ve Teorileri - I* eserinin *Belâgat* başlıklı yazısında metaforu, istiare madde başlığında parantez içinde kullanırken; Hasan Aktaş da *Modern Türk Şiirinde Edebî Sanatlar* adlı çalışmasında Doğu retorikğine ait edebî sanatları, Batı retorikğindeki tanımlamaları ile birlikte vererek açıklamıştır (Onay, 2013).

Batı'da Aristoteles'ten bu yana dil ile ilgili bir mevzu olarak değerlendirilen metaforu, Black'in zihnin bilişsel boyutuyla ilişkilendirip açıklamasıyla bilim dünyasında metafor algısı adeta yeni bir boyut kazanmıştır (Ekren ve Ökten, 2019). Bu tarihten itibaren metafor, -hâlen bazı kaynaklarda benzetme olarak değerlendirilmekle birlikte- artık bir kişinin anlaşılması güç soyut bir olguyu kavrayıp açıklamada kullanabileceği, benzetmeden daha kapsamlı, güçlü bir zihinsel araç olarak tartışılmaya başlanmıştır (Gün, 2015). 1970'lerden itibaren de Lakoff ve arkadaşları tarafından bilişsel metafor teorisinin geliştirilmesiyle bu kavram, tamamen yeni bir form kazanmıştır.

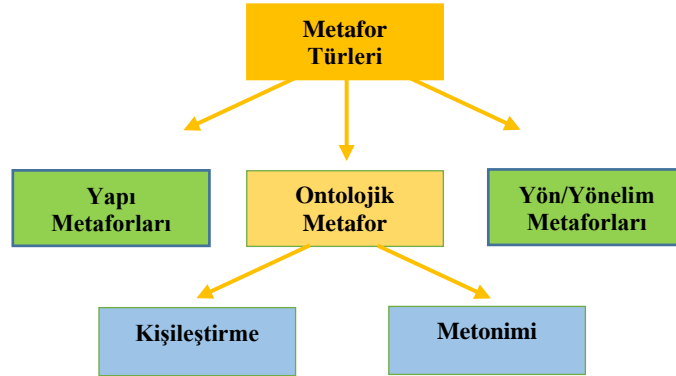
Lakoff ve Johnson, metaforun benzetmeden ayrı olarak belirli kavram ve durumların daha net anlaşılmasını sağlamak için özel yeteneğe ihtiyaç duyulmadan günlük yaşantıda rahatlıkla kullanıldığını ve dolayısıyla sanatsal veya estetik kaygıdan uzak, gereksiz bir dekordan ziyade insana özgü fikirlerle ve mantıkla bir bütün olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre gündelik yaşantıyı kuşatan kavram ve terimler doğası gereği metaforiktir. İnsanoğlunun herhangi bir şeyi algılamasını, yaşamında yönünü

çizmesini ve en önemlisi başka insanlarla iletişim kurma tarzını bu metaforik kavramlar yapıya kavuşturur (Lakoff ve Johnson, Çev. Demir, 2015). Metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanıyan kavrayış biçimi değişikliğidir (Saban, 2009). Metaforlar, insanoğlunun kendini ifade etmeye çalışırken zihninde tasarladığı düşünceyi, durumu bir veya birkaç kavramla anlatmasına olanak sağlayan sembolik unsurlardır (Aydın ve Pehlivan, 2010). Dolayısıyla metaforlar, anlaşılması güç soyut kavramlar hakkında sezgisel bir bakış açısıyla bireylerin şahsi deneyimlerine dair bilgi edinmek açısından önem taşıdığı gibi (Konaklı ve Göğüş, 2013) araştırmacılar için karşılaştırma yapma, ortak özellik belirleme vb. konularda olanak sunma ve yalnız hâlihazırda durum hakkında değil, olması mümkün durumlar hakkında da bilgi verme bağlamında büyük önem taşır (Kodan Çetinkaya, 2014).

Batı belagatında metaforun kazandığı bu yeni ve daha zengin, kapsamlı içeriğe paralel olarak ülkemizde de bilhassa 1980'lerden itibaren herhangi bir kavramı ifade etmek üzere aralarındaki benzerlikten yola çıkarak bir kavramın temel anlamı dışında yeni bir anlam kazanarak başka bir kelimeyi karşılması olan istiarenin metaforu tam olarak yansıtmadığı görüşü yaygınlık kazanmıştır. Bu görüşe göre istiare, bir kelimenin anlamını geçici süreliğine başka bir kelimeye ödünç vermesi iken; metafor, geçici anlamdan ziyade kalıcı, köklü, yeni bir taşıma işlemidir (Özkan, 2019). Şerifoğlu (2012), metafor ile istiarenin farkını, Türk lehçelerini konuşan insanların sevinmeyi ifade etmek için “havalara uçmak, başı göğe ermek”, üzülmeyi ifade etmek için de “canı yanmak, bağrına taş basmak” gibi toplumun hemen her bireyi tarafından bilinen ve daima aynı anlamı ifade etmek üzere kullanılan bu metaforik/benzetmeye dayalı ifade şekillerindeki anlamların eğreti niteliğinde olmadığı örneği ile açıklarken; Özkan (2019) ise bu iki kelimenin kullanım çeşitliliği ya da sınırlılığı bakımından da farklılıklar içerdiği için tam örtüşmediğini vurgulamıştır.

Metaforun tanımıyla ilgili uzun yıllar süregelen tartışmalarla birlikte türlerinin sınıflandırılması mevzusunda da farklı yaklaşımlar söz konusudur. Kimi araştırmacılar, 18 metafor türü olduğunu ifade ederken; kimi araştırmacılar ise 13 metafor türünden söz

etmektedirler. Ancak çağdaş metafor teorisi içinde üç tip metafordan söz edilmektedir (Tünkler, 2013):



Şekil 1. Çağdaş Metafor Türleri

Yapı metaforlarında, “Tartışma savaştır.” örneğinde olduğu gibi tanımlanan kavramın farklı bir yapıya ulaşması söz konusudur. Verilen örnekte, tartışmada her sözlü araç, gözdağı verme, tehdit etme vb. durumları kendi lehine kullanarak bir saldırı ve savunmanın varlığından söz edilebilir. Yön/Yönelim metaforları ise “Sağlığının zirvesinde!”, “Gripten yatağa düştü.” örneklerinde sağlığın yukarıda, hastalığın ise aşağıda olması gibi veya aşağı-yukarı, içeri-dışarı, beri-öte, merkez-çevre gibi kelimelerle tanımlanan kavramı, uzay ve mekân doğrultusunda ifade etmektedir. Ontolojik metaforlarda da “Enflasyon bir düşmandır.” örneğinde olduğu gibi bireyin yaşantısındaki anlaşılması güç, soyut kavramları, somut bir forma kavuşturup anlaşılır kılma söz konusudur. Ontolojik metaforlar içindeki kişileştirme, insan dışındaki varlık, durum, olay ya da olguları, insanî niteliklerle ve faaliyetlerle kavramaya imkân sağlar. Metonimide ise “Organizasyonda biraz yeni kana ihtiyacımız var.” örneğinde görüldüğü üzere parçanın bütününe yerine geçtiği bir anlatım şekli hâkimdir (Karamehmet, 2017).

Ülkemizde özellikle son yıllarda sosyal bilimlerin pek çok alanında metafor aracılığıyla yapılan yüzlerce çalışma bulunmaktadır: Çek (2015), Türk halk ninnilerinde kadın diline ait metafor, benzetme ve metonimilerin nasıl ortaya çıktığını ve sosyal yapı ile bağını incelemiştir. Çakır (2020), Yeni Uygur atasözlerinde en çok kullanılan ön, arka, uzak, yakın gibi yönelim metaforlarını tespit etmiştir. Aydın (2018), Eski Türkçe ve Orta Türkçedeki tüşür-, kir-, kötür-, yüd-, tart-, çek- eylemleriyle kurulan birleşik eylemlerde, artzamanlı olarak yük metaforunun gelişimini araştırmıştır. Yıldızlı (2017), Türkiye Türkçesindeki deyimlerin büyük oranda yönelim metaforları ile oluştuğunu ve insanda müspet hisler uyandıran metaforların olumlu ifade biçimleriyle yukarı, olumsuz duygular uyandıran metaforların ise olumsuz ifade biçimleriyle aşağı doğru bir yönelim içinde olduklarını tespit etmiştir. Gen (2012), Tahsin Yücel'in "*Salaklık Üstüne Deneme*"sinde aşağı-yukarı, ön-arka, ileri-geri, iç-dış, geniş-dar gibi temel yönelim metaforları aracılığıyla aktarılan deyim ve ifade şekillerini, olumlu-olumsuz durum ifadeleri bağlamında değerlendirmiştir. Soydan (2017), Çağatay Türkçesi döneminde eser veren Ali Şir Nevaî'nin divan ve mesnevileri ile Hüseyin Baykara'nın *Divan*'ını tarayarak tespit ettiği metaforları, çeşitli araştırmacıların metafor tasniflerini dikkate alarak sınıflandırmıştır. Dönmez (2013), edebiyat tarihinde siyasetname olma özelliği ile öne çıkan *Kutadgu Bilig*'de soyut bir değer olan "kut"u, metafor kavramı bağlamında felsefî açıdan değerlendirmiştir.

Söz konusu çalışmalar daha çok edebiyat tarihindeki metinlerden hareketle yapılan metaforik çalışmalar şeklindedir. Günümüzde ise metafor çalışmalarının bir kısmı (Alptekin ve Kaplan 2018; Çelikten, 2006; Duyar ve Özkan 2020; Dumanlı Kadızade, 2014; Göçer, 2013; Gün, 2015; Köroğlu vd., 2018) dil, dil bilgisi, kültür, okul, meslek, sinema, reklam gibi kavramların belirli bir grup üzerindeki algı düzeylerini tespit etmeye yönelik iken; önemli bir bölümünün ise öğretmen kavramının algısına yönelik çalışmalar şeklinde olduğu görülmektedir (Aslan, 2013; Aslan, 2019; Aydeş, 2015; Bayar ve Bayar, 2012; Cerit, 2008; Egüz ve Öntaş, 2018; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Kalyoncu, 2012; Kart, 2016; Kırıl, 2015; Ocak ve Gündüz, 2006; Oflaz, 2011; Oğuz,

2009; Özdemir, 2018; Saban vd., 2006; Saban, 2004; Ünal ve Ünal, 2010; Yılmaz vd., 2013).

Yabancılara Türkçe öğretimini, Türkiye'deki eğitim sistemi açısından değerlendiren çalışmaların (Alpaydın, 2017; Aras ve Yasun, 2016; Demir ve Demir, 2020; Ertaş ve Çiftçi Kıraç, 2017; Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016) yanı sıra dil becerileri veya çeşitli değişkenler bağlamında değerlendirilen çalışmalar (Cuma, 2017; Çiftçi ve Demirci, 2019; Çiftçi ve Coşkun, 2017; Demir ve Alyılmaz, 2020; Sevim ve Abukan, 2020) önemli bir toplama ulaşırsa da metafora ilişkin çalışmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Nitekim metafor ile ilgili oldukça geniş bir literatür bulunmasına karşın Boylu ve Işık (2017), özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde büyük önem arz eden metaforlarla ilgili hem akademik çalışma sayısının artırılması hem de araştırma konu türlerinin çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Sosyal bilimlerde özelinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında metafor ve metafor kullanımı ile ilgili bugüne kadar yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, ülkemizdeki yabancıların Türkçe, Türkiye, Türk kültürü ya da Türkçe öğreticileri ile ilgili algılarını tespit etmeye yönelik tematik çalışmalar şeklindedir. Dolayısıyla ülkemizde yabancılara öğretilen Türkçenin sözcüğünün köken, yapı, anlam çerçevesi gibi niteliğini belirlemeye yönelik araştırmaların yok denecek düzeyde olması, söz konusu çalışmanın yapılması gerekliliğini doğurmuştur.

Bilindiği üzere yabancı dil öğretimi maksadıyla hazırlanan kitaplar, dil becerisi kazandırmak yanında dilin parçası olduğu kültürün değerlerinin, yorum biçimlerinin, tarihinin, sosyolojik, felsefik tüm unsurlarının da taşıyıcılığını yapar (Boylu ve Başar, 2018). Boylu'ya göre (2014) dil öğretimi, sadece kelime ya da gramer öğretimi değil; bunun yanında o dilin beslendiği, içinde geliştiği kültürün de öğretimidir. Gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerekse genel anlamda yabancı dil öğretiminde kültür öğretiminin üzerinde durulması elzemdir. Dolayısıyla söz konusu bu araştırmada, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine dair algılarını ifade eden metaforları, Türkçenin söz varlığı bakımından tahlil ve tasnif etmek hedeflenmiştir. Bu genel amaç etrafında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler, Türkçe öğretmenlerine dair algılarını, hangi metaforlarla ifade etmişlerdir?
2. Bu metaforlar, anlam bakımından hangi kategorilerde toplanmaktadır?
3. Bu metaforlar, kelime yapısı bakımından hangi kategorilerde toplanmaktadır?
4. Bu metaforlar, kelime kökeni bakımından hangi kategorilerde toplanmaktadır?
5. Tüm kategorilerin katılımcı özelliklerine (yaş, cinsiyet, ülke, kur seviyesi) göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine yönelik algılarını ifade eden metaforların tespitini ve bu metaforların Türkçenin söz varlığı bakımından tahlil ve tasnifini amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim araştırması şeklinde modellenmiştir. Olgu bilim, bireyler tarafından tecrübe edilmiş durumları tanımlamayı, anlamayı; bu durumların ortak ya da ayrılan özelliklerini tespit etmeyi amaçladığı için son yıllarda özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Onat Kocabıyık, 2016). Bu bakımdan ilgili çalışma, olgu bilim çalışması olarak kurgulanmıştır. Bununla birlikte ulaşılan veriler, tarama modeline uygun bir şekilde, betimsel istatistiksel analiz yöntemi ile de değerlendirilmiştir. Araştırmanın aşamaları Şekil 2’de gösterilmiştir:

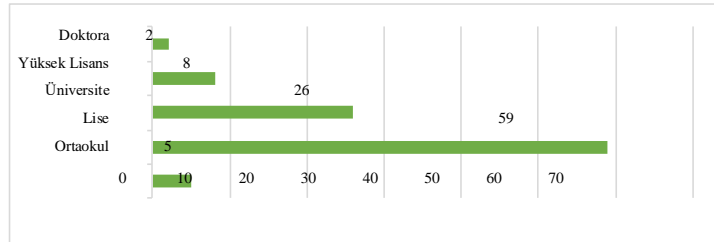


Şekil 2. Araştırma Süreci Diyagramı

Evren - Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunda 2019-2020 eğitim-öğretim güz yarıyılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 düzeyinde, çeşitli ülkelerden 100 öğrenci yer almıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Eğitim Durumu



Tablo 1’de katılımcıların 59’unun lise, 26’sının lisans, 8’inin yüksek lisans, 5’inin ortaokul, 2’sinin ise doktora düzeyinde eğitim gördüğü belirlenmiştir. Ortaokul ve lise düzeyindeki katılımcıları, kendi ülkelerinde ilgili eğitimi alıp Türkiye’ye gelen göçmenler oluşturmaktadır. Üniversite ve yüksek lisans düzeyindeki katılımcıları, lisans eğitimini Türkiye’de almak isteyen öğrenciler oluşturmaktadır. Doktora düzeyindeki katılımcıları ise yüksek lisans eğitimini kendi ülkelerinde tamamlamış akademisyenler oluşturmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Özellikler	(f)	
Yaş	16-20	46
	21-27	38
	28-35	11
	36+	5
Cinsiyet	Kadın	58
	Erkek	42
Kur	B1	38
	B2	35
	C1	27
Ülke	Afganistan	12
	Belarus	1
	Brezilya	1
	Filistin	4
	Irak	14
	İran	4
	Kazakistan	11
	Kırgızistan	5
	Kosova	1
	Mali	8
	Mısır	1
	Moritanya	4
	Somali	11
	Sudan	9
	Suudi Arabistan	1
Tayvan	1	
Türkmenistan	2	
Yemen	10	
Toplam	100	

Tablo 2’de araştırmaya katılanların 58’inin kadın, 42’sinin ise erkek olduğu; 46’sının 16-20, 38’inin 21-27, 11’inin 28-35 ve 5’inin 36+ yaşında olduğu; 38’inin B1, 35’inin B2 ve 27’sinin C1 seviyesinde Türkçe öğrendiği görülmektedir. Ayrıca katılımcıların yoğunlukla Iraklı (14), Afganistanlı (12), Kazakistanlı (11), Somalili (11), Yemenli (10), Sudanlı (9), Malili (8) olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcıların Türkçe öğretmeni ile ilgili algılarını içeren metaforları tespit etmek üzere her birinden “Türkçe öğretmeni gibidir, çünkü” cümlesini tamamlaması istenmiştir. Bu maksatla öğrencilere hem kişisel bilgilerini hem de geliştirdikleri metaforları yazabilmeleri için form verilmiş ve 45 dakikalık bir sürede konuyla ilgili oluşturdukları üç, iki veya bir adet metafor/metaforları gerekçeleriyle birlikte sunmaları istenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini etkilememek için öğrencilere, formlar doldurulmadan önce farklı bir konuda oluşturulan örnekler üzerinden gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar değerlendirilirken alanyazında benzer çalışmalarda izlenen aşamalar dikkate alınmıştır (Boylu ve Işık, 2017; Ekren ve Ökten, 2019; Mete ve Bağcı Ayrancı, 2016; Saban, 2008; Saban, 2009).

1. Kodlama ve Ayıklama

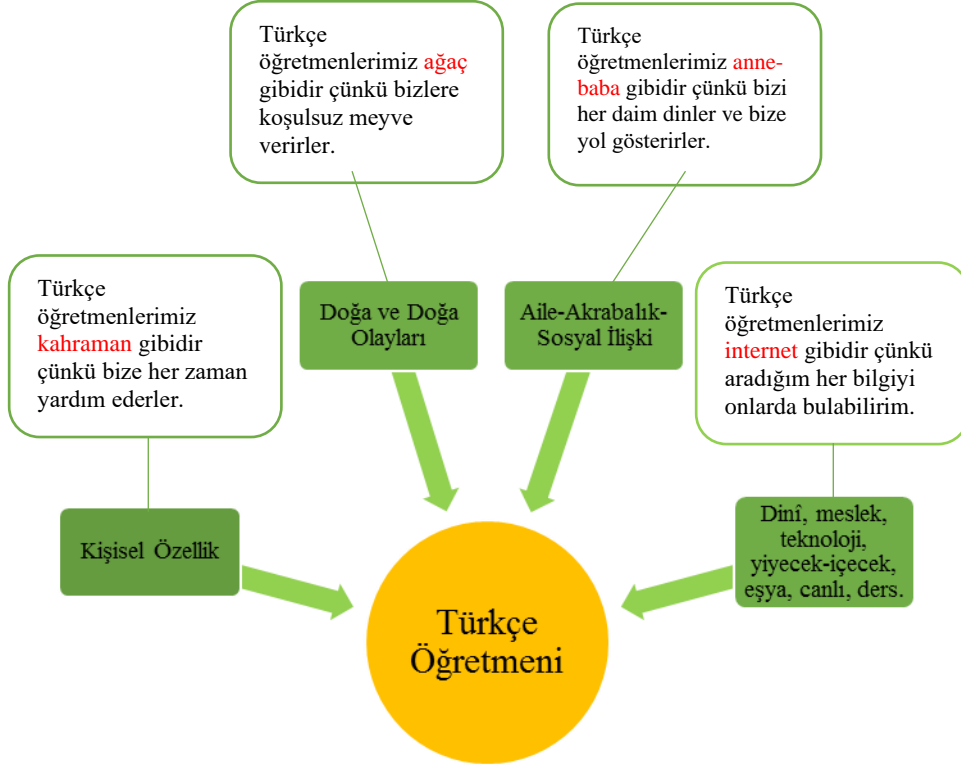
Bu aşamada öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar, alfabetik bir şekilde sıralanmıştır. Daha sonra bu metaforlar, işaret ettiği kavram alanı ile ilişkisi bakımından değerlendirilmiş; kaynağı ve kavram alanı ilişkisi net olmayan metafor bulunmadığından çalışma için oluşturulan tüm metaforlar kullanılmıştır. Alfabetik sıralama ve kodlama sonrasında tüm metaforlar, Türkçenin söz varlığı açısından yani kelime düzeyinde anlam, köken ve yapı bakımından ayrıca tasniflenmiştir ki çalışmanın esas amacını da bu aşamada yapılan değerlendirmeler içermektedir.

2. Kategori Geliştirme

Bu süreçte öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine yönelik geliştirdikleri metaforlar; konusu, kaynağı ve kavram alanı ilişkileri bakımından değerlendirilerek neticede 10 farklı anlam kategorisi oluşturulmuştur: Aile-akrabalık-sosyal ilişki, canlı, ders, dinî, doğa ve doğa olayları, eşya, kişisel özellik, meslek, teknoloji, yiyecek-içecek.

Şekil 3’te toplam 100 adet metaforun kavramsallaştığı alanlar ve içerdiği özellikler örneklendirilmiştir. Tablo 3’te ise metaforlar, anlam bakımından değerlendirilirken;

Tablo 2’den de faydalanılarak çeşitli çıkarımlara varılmış; aynı zamanda metaforların kelime bağlamında yapı, köken ve anlam gibi nitelikleri de yine bu tabloda verilmiştir.



Şekil 3. Metaforların Anlam Kategorileri ve Katılımcı Örnekleri

Şekil 3’te katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların anlam kategorileri yer almaktadır ve her bir kategoriye katılımcı açıklamalarından örnekler verilmiştir. Bu örnek cümleler incelendiğinde, *kahraman* metaforunun yardım etmeyle; *ağaç* metaforunun koşulsuz meyve vermeyle; *anne-baba* metaforunun yol göstermeyle ve *internet* metaforunun da bilgiye anında ulaşmayla ilişkilendirildiğini görülmektedir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Geliştirilen Metaforların Köken, Yapı ve Anlam Bakımında Tahlili

Metafor	Metaforun Kökeni	Metaforun Yapısı	Metaforun Anlamı
Abla	Türkçe	Basit	Bir kimsenin kendisinden büyük olan kız kardeşi.
Ağaç	Türkçe	Basit	Toprağın derinliklerine kök salıp meyve verebilen, ömrü uzun olan bitki.
Ahlak	Arapça	Basit	İçinde yaşanan toplumun benimsediği eylem kurallarının bütünü, aktöre, sağtöre.
Aile	Arapça	Basit	Evlilik ve kan bağına dayanan, toplum içindeki en küçük birlik.
Anne	Türkçe	Basit	Çocuğu olan kadın, ana, valide.
Arkadaş	Türkçe	Türemiş	Birbirlerine karşı sevgi ve anlayış gösteren kişilerin kurduğu bir bağ.
Aslan	Türkçe	Basit	Ormanlar kralı, kedigillerden olma ve çok koyu sarı renkli güçlü bir tür memeli, arslan.
Ay	Türkçe	Basit	Bir gök cismi ve Dünya'nın uydusu, kamer.
Aydınlık	Türkçe	Türemiş	Bir yeri aydınlatan güç, ışık.
Ayna	Farsça	Basit	Işığı yansıtan ve varlıkların görüntüsünü veren, cilalı, sırlı cam, gözgü, mirat.
Baba	Türkçe	Basit	Çocuğu olan erkek, peder.
Bahar	Farsça	Basit	İlkbahar.
Başarı	Türkçe	Türemiş	Başarma işi, muvaffakiyet.
Bilgisayar	Türkçe	Birleşik	Elektronik beyin.
Çalışkan	Türkçe	Türemiş	Gayretli, çalışmayı seven, faal.
Çiçek	Türkçe	Basit	Çoğu güzel kokulu, renkli kır veya bahçe bitkisi.
Çiftçi	Türkçe	Türemiş	Geçimini toprağı ekerek sağlayan kimse.

Çilek	Türkçe	Basit	Gülgillerden kırmızı, pembe renkli; hoş kokulu meyve.
Deniz	Türkçe	Basit	Yer kabuğunun çukur bölümlerini kaplayan, birbiriyle bağlantılı, tuzlu su kütlesi.
Ebeveyn	Arapça	Basit	Anne ve baba.
Gece	Türkçe	Türemiş	Saat 22.00'den itibaren gün ağarınca kadar geçen zaman dilimi.
Gramofon	Fransızca	Basit	Bir plağa önceden saptanmış sesleri, istenildiğinde dinleten mekanik düzenekli alet, sesyazar, fonograf.
Güç	Türkçe	Basit	Düşünce ve fizik bağlamında bir etki yapabilme, yeğinliği fazla; kuvvet, efor.
Gül	Farsça	Basit	Gülgillerin örnek bitkisi (Rosa).
Güneş	Türkçe	Türemiş	Gezegenlere ve yer yuvarlağına ışık ve ısı veren büyük gök cismi.
Hassas	Arapça	Basit	Duyum ve duyguları algılayan.
Işık	Türkçe	Türemiş	Cisimleri görmeyi, renkleri ayırt etmeyi sağlayan fiziksel enerji, erke, ziya, nur, şavk.
İnsan	Arapça	Basit	Toplumsal bir kültür çevresinde düşünme ve konuşma yeteneğı olan, evreni bütün olarak kavrayabilen ve bulguları biçimlendirebilen en gelişmiş canlı sayılan varlık.
İnternet	İngilizce	Basit	Genel ağ, bilgisunar; uluslararası bilgi ve iletişim ağı.
Kahraman	Farsça	Basit	Cesaret ve güç özellikleriyle ilişkilendirilen kişi, alp, yiğit.
Kahve	Arapça	Basit	Kökboyasıgillerden Coffea cinsindeki ağacın meyve çekirdekleriyle hazırlanan içecektir.
Kar	Türkçe	Basit	Atmosferdeki su buharının donmasıyla oluşarak yeryüzüne beyaz, hafif biçimde düşen buz billurları.

Kardeş	Türkçe	Türemiş	Anne ya da babadan en az birinin ortak olduğu çocukların birbirine göre adı.
Kılavuz	Türkçe	Basit	Yol gösteren, tarihî ve turistik yerleri gezerken bilgi aktaran kimse, rehber.
Kibar	Arapça	Basit	Düşünce, davranış, duygu bağlamında nazik, ince olan kişi.
Kitap	Arapça	Basit	Okumakta yararlanılan basılı, yazılı kâğıt yapıkların bütünü
Komik	Fransızca	Basit	Gülme duygusu uyandıran, güldürücü, gülünç.
Lider	Fransızca	Basit	Önder, şef.
Matematik	Fransızca	Basit	Niceliklerin özelliklerini irdeleyen, cebir, aritmetik, geometri vb. bilimlerin ortak adı, riyaziye.
Melek	Arapça	Basit	Gözle görülmeyen, tinsel, varlık.
Merhamet	Arapça	Basit	Bir canlının acıma duygusu.
Mevsim	Arapça	Basit	İklim koşulları bağlamında farklılık gösteren dört sezondan her biri.
Muhafız	Arapça	Basit	Koruyucu, birini ya da bir şeyi koruyan, kollayan, gözeten kişi.
Mum	Farsça	Basit	Aydınlatma aracı olarak kullanılan, stearik asit ya da parafin dökülerek genelde silindir şeklinde dondurulan nesne.
Rehber	Farsça	Basit	Kılavuz.
Rol Model	Fr. ve Fr.	Birleşik	Davranışı, örneği veya başarısı diğerleri tarafından, özellikle de gençler tarafından taklit edilebilen veya taklit edilebilen bir kişi.
Rüzgâr	Farsça	Basit	Havanın yer değiştirmesiyle oluşan esinti, yel, bad.
Sakin	Arapça	Basit	Kimseyi rahatsız etmeyen, kızgınlık göstermeyen.
Sihirbaz	Ar. ve Far.	Türemiş	Büyücü.
Sosyal	Fransızca	Basit	Toplumsal.

Sözlük	Türkçe	Türemiş	Bir dilin bütün kelime ve deyimlerini; alfabetik sırayla tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat.
Şarj	Fransızca	Basit	Bir yere, bir nesneye elektrik yükü biriktirme, doldurma.
Şeker	Farsça	Basit	Şeker kamışından elde edilen tatlı madde.
Yıldız	Türkçe	Basit	Enerjisini uzaya ışınım biçiminde yayan, ışıklı gök cisimlerinden her biri.

Tablo 3'te katılımcılar tarafından Türkçe öğretmenleri ile ilgili geliştirilen metaforlar, sözlük düzeninde verilmiştir. Bu metaforların kelime anlamı, Türk Dil Kurumu Sözlüğü esas alınarak hazırlanmıştır. (Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/> ve Erişim Tarihi: 17.07.2020'dir.) Aynı tabloda, çalışmanın esas amacına uygun olarak her bir metaforun kelime kökeni, yapısı ve sözlük anlamları da aktarılmıştır.

3. Geçerlik ve Güvenirlik Sağlama

Bu aşamada araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için belge taraması yapılmış ve benzer çalışmalardan faydalanılmıştır. Bununla birlikte güvenilirliği arttırmak amacıyla Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde Arş. Gör. Dr. olarak görev yapan bir hocadan metafor listesi ile kategori listesinden oluşan iki listeyi karşılaştırması istenmiştir. Akabinde uzmanın yaptığı eşleştirme neticesinde oluşan yeni liste ve araştırmacıların yapmış oldukları liste sayıları "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" bakımından değerlendirilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı x100) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda uzman ve araştırmacı görüşleri arasındaki birliğin %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen seviyede bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Aktaran Saban, 2008). Bu çalışma esnasında görüşüne başvurulmuş uzman tarafından sadece 7 metafor (aile, başarı, gece, güç, ışık, mevsim, muhafız) araştırmacılarından farklı bir kategoriyle ilişkilendirildiği için güvenilirlik = $93/93+7 \times 100 = \%93$ olarak hesaplanmıştır. Elbette bu aşamada yapılan tüm

analiz ve değerlendirmeler, metaforların kavramsal kategorileri ve dolayısıyla kelime anlamı ile ilişkili olup köken ve yapı değerlendirmeleri ile ilgili kesin ve net bilgiler *Türkçe Sözlük*'ten edinildiği için anlamdaki gibi bir geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşamalarına ihtiyaç duyulmamıştır.

4. Etik Kurallara Uygunluk

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Geliştirdiği Metaforların Dil Bilimsel Tahlili” adlı bu çalışma, araştırma ve yayın etiği kuralları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Metafor Formu” kullanıldığı için “Etik Kurul İzni” gerekliliği hasıl olmuştur. Buna istinaden adı geçen araştırma için Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu tarafından 13.01.2020 tarihli ve 2021/02 toplantı sayılı “Etik Kurul İzni” alınmış olup söz konusu izin ektedir.

BULGULAR

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğretmenlerine yönelik geliştirdikleri metaforların neler olduğu ve bu metaforların Türkçenin söz varlığı bakımından nitelikleri ile ilgili elde edilen bulgular tablolar hâlinde tespit edilerek yorumlanmıştır.

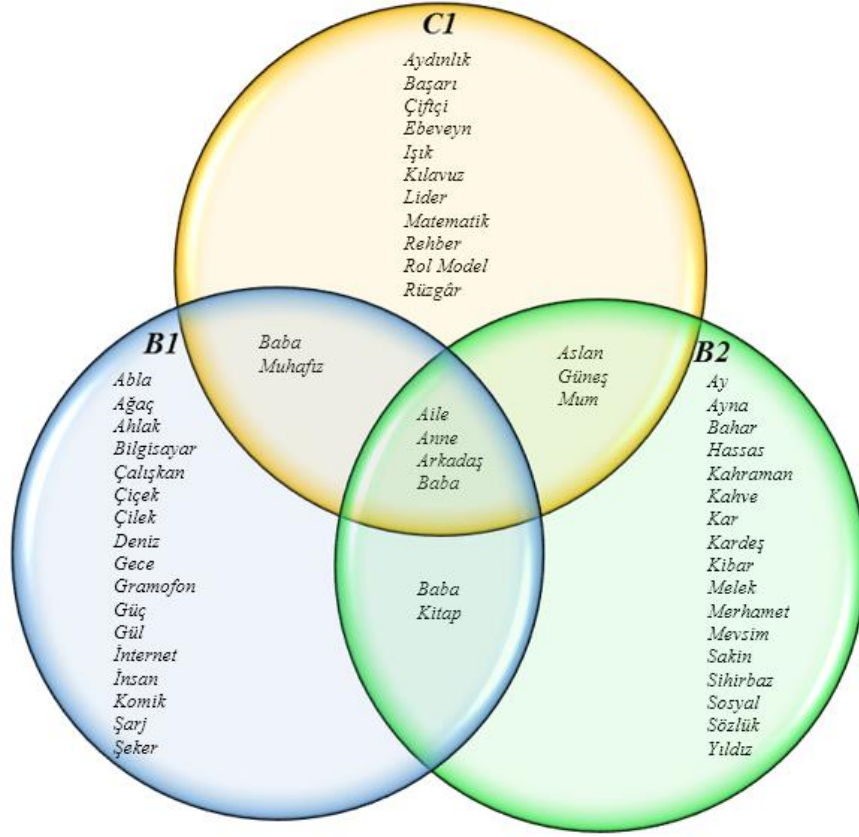
Katılımcılar, Türkçe öğretmenlerine yönelik algılarını hangi metaforlar ile açıklamaktadırlar?

Araştırma neticesinde toplam 100 adet geçerli metafor üretilmiştir. Katılımcıların ürettikleri metaforlar, bu metaforların frekans ve yüzdeler değeri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Metaforların Frekans Dağılımı

Kelime	Sıklık	Kelime	Sıklık
Abla	1	İnternet	1
Ağaç	1	İnsan	1
Ahlak	1	Kahraman	1
Aile	4	Kahve	1
Anne	5	Kar	1
Arkadaş	7	Kardeş	1
Aslan	4	Kılavuz	1
Ay	1	Kibar	1
Aydınlık	1	Kitap	3
Ayna	1	Komik	1
Baba	9	Lider	1
Bahar	1	Matematik	1
Başarı	1	Melek	1
Bilgisayar	1	Merhamet	1
Çalışkan	1	Mevsim	1
Çiçek	1	Muhafız	1
Çiftçi	1	Mum	6
Çilek	1	Rehber	1
Deniz	1	Rol Model	1
Ebeveyn	1	Rüzgâr	1
Gece	1	Sakin	1
Gramofon	1	Sihirbaz	1
Güç	1	Sosyal	1
Gül	1	Sözlük	1
Güneş	8	Şarj	1
Hassas	1	Şeker	1
Işık	1	Yıldız	1

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar tarafından soyut ya da somut düzeyde birbirinden farklı pek çok metafor geliştirildiği görülmektedir. Özellikle baba (9), güneş (8), arkadaş (7), muhafız (6), anne (5), aile (4), aslan (4), kibar (3) metaforları, birden çok öğrenci tarafından üretilmiştir.



Şekil 4. Metaforların Kurlara Göre Dağılımı

Şekil 4'te katılımcıların buldukları düzeylere göre geliştirdikleri metaforlardan ortak olanların ve olmayanların tespiti ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Buna göre her üç kurda da *aile*, *anne*, *arkadaş*, *baba* metaforları ortak iken; B1 ve B2 kurlarında *baba*, *kitap*; B1 ve C1 kurlarında *baba*, *muhafız*; B2 ve C1 kurlarında ise *aslan*, *güneş*, *mum* metaforları ortak söylenmiştir. B1 kurunda *abla*, *ağaç*, *ahlak*, *bilgisayar*, *çalışkan*, *çiçek*, *çilek*, *deniz*, *gece*, *gramofon*, *güç*, *gül*, *internet*, *insan*, *komik*, *şarj*, *şeker* metaforları; B2 kurunda *ay*, *ayna*, *bahar*, *hassas*, *kahraman*, *kahve*, *kar*, *kardeş*, *kibar*, *melek*, *merhamet*, *mevsim*, *sakin*, *sihirbaz*, *sosyal*, *sözlük* metaforları; C1 kurunda ise

aydınlık, başarı, çiftçi, ebeveyn, ışık, kılavuz, lider, matematik, rehber, rol model, rüzgâr metaforları söylenmiştir.

Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar, anlam bakımından hangi kategorilerde toplanmaktadır?

Tablo 5. Metaforların Anlam Kategorilerine Göre Dağılımı

Metaforun Anlam Kategorileri	Metaforlar
<i>Aile-Akrabalık-Sosyal İlişki</i>	<i>Abla, Aile, Anne, Arkadaş, Baba, Ebeveyn, Kardeş.</i>
<i>Canlı</i>	<i>Aslan, İnsan.</i>
<i>Ders</i>	<i>Matematik.</i>
<i>Dinî</i>	<i>Ahlak, Melek, Merhamet.</i>
<i>Doğa ve Doğa Olayları</i>	<i>Ağaç, Ay, Aydınlık, Bahar, Çiçek, Deniz, Gece, Gül, Güneş, Kar, Mevsim, Rüzgâr, Yıldız.</i>
<i>Eşya</i>	<i>Ayna, Gramofon, Kitap, Mum, Sözlük.</i>
<i>Kişisel Özellik</i>	<i>Başarı, Çalışkan, Güç, Hassas, Kahraman, Kılavuz, Kibar, Komik, Lider, Rehber, Rol Model, Sakin, Sosyal.</i>
<i>Meslek</i>	<i>Çiftçi, Muhafız, Sihirbaz.</i>
<i>Teknoloji</i>	<i>Bilgisayar, Işık, İnternet, Şarj.</i>
<i>Yiyecek-İçecek</i>	<i>Çilek, Kahve, Şeker.</i>

Tablo 5'e göre katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar, sözlük anlamları dikkate alınarak kavram alanı açısından tasniflendiğinde, 10 farklı kategori oluşmuştur. Metafor sayısı fazla olan kategoriler ise sırasıyla kişisel özellik, doğa ve doğa olayları, aile-akrabalık-sosyal ilişki şeklindedir. Tüm kategorilerdeki metaforlara bakıldığında, bu metaforların genel olarak somut anlamlı kelimelerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca anlam kategorisi olarak aile-akrabalık ifade eden kelimelerin sıklıkla tercih edilmesi, Türk kültürü ile uygunluk göstermesi bakımından yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinin kültür taşıyıcılığı rolünü de somutlaştırmaktadır.

Tablo 6. Metaforların Anlam Kategorilerinin Katılımcı Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı

	Aile	Canlı	Ders	Dinî	Doğa	Eşya	Öz.	Meslek	Tek.	Yiy.
Kur										
B1	3	1	-	1	2	2	3	1	3	2
B2	2	-	-	-	4	2	4	1	-	1
C1	2	1	1	2	7	1	6	1	1	-
Cinsiyet										
Kadın	4	1	1	2	6	2	7	1	2	2
Erkek	3	1	-	1	7	3	6	2	2	1
Yaş										
16-20	1	-	1	-	3	1	4	-	-	-
21-27	4	1	-	-	5	3	5	3	3	2
28-35	1	1	-	2	4	1	4	1	1	1
36+	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Ülke										
Afganistan	1	-	-	-	2	1	1	1	-	1
Belarus	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Brezilya	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Filistin	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Irak	1	1	-	-	2	1	3	-	-	1
İran	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
Kazakistan	1	-	1	-	3	1	3	1	-	1
Kırgızistan	-	-	-	-	1	1	2	1	-	-
Kosova	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mali	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-
Mısır	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Moritanya	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Somali	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-
Sudan	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-
S. Arabistan	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Tayvan	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Türkmenistan	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yemen	1	-	-	1	1	1	-	-	-	-

Tablo 6’da katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların anlam kategorilerinin kurlara, cinsiyete, yaşa ve ülkelere göre dağılımı verilmiştir. Tabloya bakıldığında metaforların anlam bakımından dağılımında ciddi düzeyde bir farklılık gözlenmezken; aile-akrabalık adlarına dayanan metaforların çoğunlukla 21-27 yaş grubunda tercih edildiği, doğa ve doğa olayları adlarına dayanan metaforların ise çoğunlukla C1 kur seviyesinde ve 21-27 yaş grubunda yüksek oranda tercih edildiği görülmektedir.

Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar, kelime yapısı bakımından hangi kategorilerde toplanmaktadır?

Tablo 7. Metaforların Kelime Yapısı Bakımından Dağılımı

Metaforun Yapısı	Metaforlar
Basit	Abla, Ağaç, Ahlak, Aile, Anne, Aslan, Ay, Ayna, Baba, Bahar, Çiçek, Çilek, Deniz, Ebeveyn, Gramofon, Güç, Gül, Güneş, Hassas, İnsan, İnternet, Kahraman, Kahve, Kar, Kılavuz, Kibar, Kitap, Komik, Lider, Matematik, Melek, Merhamet, Mevsim, Muhafız, Mum, Rehber, Rüzgâr, Sakin, Sosyal, Yıldız.
Türemiş	Arkadaş, Aydınlık, Başarı, Çalışkan, Çiftçi, Gece, Işık, Kardeş, Sihirbaz, Sözlük.
Birleşik	Bilgisayar, Matematik, Rol Model.

Tablo 7’de katılımcıların Türkçe öğretmenlerine yönelik geliştirdiği metaforların kelime yapısı açısından değerlendirilmesi yer almaktadır. Buna göre katılımcılar, metafor geliştirirken en çok basit yapıli kelimelerden yararlanmışlardır. Bu bölümün tercih sıklığı en az olan kategorisi ise birleşik yapıli metaforların yer aldığı kategoridir. Tablodan da anlaşıldığı üzere 40 adet basit yapıli, 10 adet türemiş yapıli ve 3 adet de birleşik yapıli metafor tercih edilmiştir. Birleşik yapıli metaforların az tercih edilmesi, TÖMER derslerinde basit ve türemiş yapıli kelimelerin yoğunlukla kullanıldığını gösterebilir. Buna istinaden TÖMER derslerinde basit ve türemiş yapıli kelimelerin yoğunlukta, birleşik yapıli kelimelerin ise azınlıkta kalmasının önüne geçebilmek amacıyla basit, türemiş ve birleşik yapıli kelimelerin özellikle orta, ileri seviyedeki kurlarda üzerinde özenle durulması elzemdir.

Tablo 8. Metafor Yapılarının Katılımcı Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı

	Basit	Türemiş	Birleşik
Kur			
B1	13	2	1
B2	17	3	-
C1	10	5	2
Cinsiyet			
Kadın	18	6	2
Erkek	22	4	1
Yaş			
16-20	13	2	-
21-27	14	5	3
28-35	11	2	-
36+	2	1	-
Ülke			
Afganistan	5	-	1
Belarus	-	-	-
Brezilya	1	-	-
Filistin	1	1	-
Irak	7	3	1
İran	1	1	-
Kazakistan	7	3	1
Kırgızistan	4	1	-
Kosova	1	-	-
Mali	2	1	-
Mısır	1	-	-
Moritanya	-	-	-
Somali	3	-	-
Sudan	3	-	-
S. Arabistan	1	-	-
Tayvan	-	-	-
Türkmenistan	-	-	-
Yemen	3	-	-

Tablo 8’de katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların kelime yapısı açısından kurlara, cinsiyete, yaşa ve ülkelere göre dağılımı verilmiştir. Tabloya göre basit yapılu metaforların kur, cinsiyet dağılımları eşit denilebilecek düzeyde iken; yaş kategorisinde tercih sıklığı en çok olan 21-27, tercih sıklığı en az olan ise 36+ yaş gruplarıdır. Iraklı, Kazakistanlı, Afganistanlı katılımcılar, Türkçe öğretmenlerine ilişkin algılarını ifade ederken çoğunlukla basit yapılu kelimelerden yararlanmışlardır. Türemiş yapılu metaforların kurlara ve cinsiyete dağılımı, birbirine çok yakınken; yaş kategorisinde tercih sıklığı en fazla olan 21-27 yaş grubu, en az olan ise 36+ yaş grubudur. Ülkelerden ise Irak ve Kazakistan, türemiş yapılu metafor tercihinde, diğerlerine oranla daha yüksek görünmektedir. Bu bölümde en az tercih edilen birleşik yapılu metaforların kur, cinsiyet,

yaş ve ülkelere göre dağılımları da birbirine çok yakın iken; yaş gruplarından sadece 21-27 kategorisindeki katılımcılar, birleşik yapıli metaforlar tercih etmişlerdir.

Katılımcılar tarafından geliştirilen metaforlar, kelime kökeni bakımından hangi kategorilerde toplanmaktadır?

Tablo 9. Metaforları Oluşturan Kelimelerin Köken Bakımından Dağılımı

Metaforun Kökeni	Metaforlar
Türkçe	Abla, Ağaç, Anne, Arkadaş, Aslan, Ay, Aydınlık, Baba, Başarı, Bilgisayar, Çalışkan, Çiçek, Çiftçi, Çilek, Deniz, Gece, Güç, Güneş, Işık, Kar, Kardeş, Kılavuz, Sözlük, Yıldız.
Arapça	Ahlak, Aile, Ebeveyn, Hassas, İnsan, Kahve, Kibar, Kitap, Melek, Merhamet, Mevsim, Muhafız, Sakin.
Farsça	Ayna, Bahar, Gül, Kahraman, Mum, Rehber, Rüzgâr, Şeker.
Fransızca	Gramofon, Komik, Lider, Matematik, Rehber, Rol Model, Sosyal, Şarj.
İngilizce	İnternet.
Arapça ve Farsça	Sihirbaz.
Fransızca ve Fransızca	Rol Model.

Tablo 9’da katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların kelime kökeni bakımından dağılımı yer almaktadır. Buna göre 24 adet Türkçe, 13 adet Arapça, 9 adet Fransızca, 8 adet Farsça, 1 adet İngilizce ve birer adet de Arapça ve Farsça ile Fransızca ve Fransızca kökenli metafor tercih edilmiştir.

Tablo 10. Metafor Kökenlerinin Katılımcı Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı

	Türkçe	Arapça	Farsça	Fr.	İng.	Ar. Far.	ve	Fr. ve Fr.
Kur								
B1	8	4	2	4	1	1		-
B2	10	6	4	1	-	-		-
C1	6	3	2	4	-	-		1
Cinsiyet								
Kadın	11	6	4	4	-	1		-
Erkek	13	7	4	5	1	-		1
Yaş								
16-20	12	4	2	2	1	-		-
21-27	10	6	4	5	-	-		-
28-35	2	2	1	2	-	1		1
36+	-	1	1	-	-	-		-
Ülke								
Afganistan	2	-	4	-	-	-		-
Belarus	-	-	-	-	-	-		-
Brezilya	-	-	-	-	-	-		-
Filistin	-	1	-	-	-	-		-
Irak	6	5	-	-	-	-		-
İran	3	1	3	-	-	1		-
Kazakistan	6	-	-	-	-	-		-
Kırgızistan	2	-	-	-	-	-		-
Kosova	-	1	-	-	-	-		-
Mali	1	-	-	4	-	-		1
Mısır	-	-	-	-	-	-		-
Moritanya	1	1	-	2	-	-		-
Somali	3	1	-	1	-	-		-
Sudan	-	1	-	1	1	-		-
S. Arabistan	-	-	-	-	-	-		-
Tayvan	-	-	-	-	-	-		-
Türkmenistan	-	-	-	-	-	-		-
Yemen	-	2	1	1	-	-		-

Tablo 10'da katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların kelime kökeni açısından kurlara, cinsiyete, yaş ve ülkelere göre dağılımları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, Türkçe kökenli metaforların kur ve cinsiyet dağılımında çok büyük farklılıklar gözlenmezken; yaş gruplarından Türkçe metafor tercihi en fazla olan 16-20 grubu, ülkelerden ise Irak ve Kazakistan'dır. Yalnız Türkçe metafor tercihi ülkelerde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alıntı kökenli metaforların yukarıdaki tabloda dağılımı açısından da dikkat çekici düzeyde bir farklılık görülmezken; Türkçeden sonra en çok Arapça ve Farsça kökenli metaforların tercih edildiği ve Arapça, Farsça kökenli metaforların da kur, cinsiyet dağılımının neredeyse eş düzeylerde olduğu; bu kategoride

yaş gruplarından 21-27, ülkelerden ise Irak, İran ve Afganistan'ın öne çıktığı görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye'de uzun yıllar eğretilene veya istiare ile benzerliği bakımından tartışılabilen metafor kavramı, çağdaş yaklaşım tarzına göre edebî ya da sanatsal işlev gören istiareden farklı olarak zihinsel, düşünsel kavrayışın somut dünyadaki simgeleri olarak tanımlanabilir. Son dönemlerde sosyal bilimlerin neredeyse her alanında yer bulan metafor çalışmaları, özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanında büyük bir ivme kazanmış durumdadır. Ancak söz konusu literatürde metafor ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, daha çok belirli çalışma gruplarının herhangi bir konu ile ilgili algılarını tespit etmeye yönelik çalışmalar şeklinde olduğu görülmektedir. Bilindiği üzere dil öğretimi özelinde ülkemizdeki yabancılara Türkçe öğretimi mevzusu, salt dilin kelime ya da dil özelliklerini öğretme durumu olmayıp aynı zamanda kültür aktarımı manasını da içermektedir (Boylu ve Başar, 2018; Bölükbaş ve Keskin, 2010; Çangal, 2012; İşcan, 2017; Kalfa, 2013, Kutlu, 2015; Özbay, 2002; Ülker, 2007).

Dolayısıyla yabancıların Türkçeye, Türkiye'ye, Türkçe öğretmenlerine vb. durumlara olan algılarını ölçmek maksadıyla yapılan metafor çalışmalarını, Türkçenin söz varlığı ve yabancılara aktarılan Türkçe söz varlığı ilişkisi bağlamında da değerlendirmek, hem dil öğretimini hem de kültür taşıyıcılığı rolünü daha etkin kılacaktır.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi TÖMER'de, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğretmenlerine ilişkin geliştirdiği metaforların tespiti şeklinde yapılan bu çalışmada daha çok metaforların kelime değerleri üzerinde durulmuştur. Öğrenciler tarafından geliştirilen 100 adet metafor; anlam, yapı ve köken bakımından tahlil ve tasnif edilmiştir.

Öğrenciler tarafından tamamı olumlu düzeyde üretilen metaforlar, kelime anlamları itibariyle toplam 10 kategoride tasniflenmiştir. Aile-akrabalık-sosyal ilişki, canlı, ders, dinî, doğa ve doğa olayları, eşya, kişisel özellik, meslek, teknoloji ve yiyecek-içecek

şeklinde tasniflenen metaforların frekansları ve çeşitliliği bakımından öne çıkan kategoriler; aile-akrabalık-sosyal ilişki, doğa ve doğa olayları, kişisel özellik şeklidir.

Türklerde aile-akrabalık-arkadaşlık vb. ilişkilerin yoğun, bu alandaki adlandırmaların da çeşitli olması (Aksan, 2006:150); insan meziyetlerinin niteliği betimlenirken de doğa olaylarıyla ve doğadaki diğer canlılarla bağ kurulması (Kalkan, 2020; Yaylagül, 2010), Türk kültür tarihinde önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmadaki verilerin de anlam bakımından bu durumu destekler nitelikte bir içerik ihtiva ettiği görülmektedir.

Metaforlar kelime yapısı bakımından basit, türemiş ve birleşik olarak tasniflenmiştir. Ulaşılan verilere göre 40 adet basit, 10 adet türemiş ve 3 adet de birleşik yapı metafor olduğu tespit edilmiştir. Metaforları geliştiren öğrencilerin orta, ileri düzeydeki kurlarda yer alan öğrenciler olduğu düşünüldüğünde; önceki kur seviyelerinde öğrenilen kelimelerin anlamlı bir şekilde pekiştiğini ancak buldukları düzey bakımından özellikle türemiş ve birleşik yapı Türkçe kelime dağarcığının da bir miktar zenginleştirilmeye muhtaç olduğu yorumu yapılabilir.

Metaforlar köken bakımından Türkçe ve alıntı kelime olma durumlarına göre tasniflenmiştir. Buna göre 25 adet Türkçe, 13 adet Arapça, 9 adet Fransızca, 8 adet Farsça, 1 adet İngilizce, 1 adet Arapça ve Farsça, 1 adet de Fransızca ve Fransızca kökenli kelime tespit edilmiştir. Elbette tüm metaforlar içinde yer alan Türkçe kökenli kelime sayısı az olmamakla birlikte, bu oranı mümkün düzeyde arttırmak gayreti içinde olunmalıdır. Yine metaforlar arasında tespit edilen alıntı kelimelerin çoğunun uzun yıllar, Türkçe söz varlığında yer alan ve özellikle gündelik yaşamda sıklıkla kullanılan kelimeler olduğunu vurgulamak gerekir.

Tablo 11'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılar tarafından birden fazla tekrar eden metaforların köken, yapı ve anlam bakımından özellikleri betimlenmiştir. Metaforların 5 adedi Türkçe kökenli iken, 3 adet metafor Arapça kökenli; sadece 1 adet metafor türemiş yapı, diğer tüm metaforlar ise basit yapıdır. Metaforların anlam

bakımından 4'ü aile-akrabalık-sosyal ilişki kategorisinde yer alırken; 1'i doğa ve doğa olayları, 1'i meslek, 1'i canlı ve 1'i de kişisel özellik kategorisinde yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplamda 25 katılımcı tarafından tekrarlanan *baba*, *arkadaş*, *anne*, *aile* metaforlarından yola çıkarak aile-akrabalık-sosyal ilişki vb. adların çok çeşitli olduğu Türk kültüründe büyük önem arz eden bu unsurların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere benimsetilmesi noktasında başarılı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu tabloda en sık tekrar eden kelimelerin Türkçe kökenli olması önemli bir diğer ayrıntıdır. Yalnız, tekrar eden metaforların tamamına yakınının basit yapıya olmasından yola çıkarak Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezleri'nde (TÖMER) türemiş ve birleşik yapıya kelimelere daha fazla yer verilmesi gerekliliğini vurgulamak elzemdir.

Tablo 11. Kullanım Sıklığı Fazla Olan Metaforların Köken, Yapı ve Anlam Bakımından Durumları

Kelime	(f)	Köken	Yapı	Anlam
Baba	9	Türkçe	Basit	Aile-Akrabalık-Sosyal İlişki
Güneş	8	Türkçe	Basit	Doğa ve Doğa Olayları
Arkadaş	7	Türkçe	Türemiş	Aile-Akrabalık-Sosyal İlişki
Muhafız	6	Arapça	Basit	Meslek
Anne	5	Türkçe	Basit	Aile-Akrabalık-Sosyal İlişki
Aile	4	Arapça	Basit	Aile-Akrabalık-Sosyal İlişki
Aslan	4	Türkçe	Basit	Canlı
Kibar	3	Arapça	Basit	Kişisel Özellik

Sonuçlara topluca bakıldığında ülkemizde yabancılara Türkçe öğretiminde dil/kültür ilişkisinin kuvvetli bir şekilde alanda yer aldığı görülmektedir.

Araştırma neticesinde elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacılar tarafından şu öneriler geliştirilmiştir:

- *Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde metaforlardan en üst düzeyde yararlanmak için anlatma ve anlama tekniklerinin (dinleme, konuşma, yazma, okuma) gelişimine bağlı olarak basit kelimelerin yanında türemiş ve birleşik kelimelerin de kavratılması elzemdir. Dolayısıyla eklemeli bir dil olan*

Türkçenin türetme gücünü somutlaştıracak türemiş, birleşik yapılı söz varlığına ait kelimelere, yabancılara Türkçe öğretimi esnasında kur seviyelerine uygun bir şekilde yer vermek gerekmektedir.

- *Dil ile kültürün ayrılmaz parçalar olmasına bağlı olarak dil öğretimi esnasında kültürün de öğrenileceği gözden kaçırılmamalıdır. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi esnasında kültürün aktarıcısı olan unsurlardan (bilmece, fıkra, mani, türkü, ninni, dizi, film vb.) yararlanmak hem dil öğrenme sürecinin daha eğlenceli bir zeminde gerçekleştirilmesini sağlayacak hem de dil-kültür ilişkisi bağlamında deyim, atasözü, kalıp sözler gibi ifade şekillerinin kavranma sürecini kolaylaştıracaktır.*
- *Sosyal bilimlerin hemen her alanında yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan metafora, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalarda daha fazla yer vermek önem arz etmektedir.*

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2006). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36-44.
- Alptekin, M. ve Kaplan, T. (2018). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin “Türk kültürü”ne ilişkin metaforik algıları. *Türük*, 6(12), 254-262.
- Aras, B. ve Yasun, S. (2016). *The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: temporary education centers and beyond*. İstanbul: İstanbul Policy Center -Sabancı University- Stiftung Mercator Initiative.
- Aslan, O. (2019). Velilerin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Education Techonology and Scientific Researcher*, 4(8), 78-95.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 43-59.
- Aydeş, S.S. (2015). *Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aydın, T. (2018). Lakoff ve Johnson’ın metafor kavramı ve Eski Türkçe ile Orta Türkçede birleşik fiillerde yük metaforu. *SUTAD*, 44, 163-181.
- Bayar, S.A. ve Bayar, V. (2012). Akademisyen ve öğrencilerin araştırma görevliliğine ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 26-48.
- Boylu, E. (2014). Dil-kültür ilişkisi ve İran’da Türkçe öğretimine etkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 19-28.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kültürel boyutu: Türkçe kalıp sözlerin Farslara öğretimi. *TÜBAR*, XLIII, 31-52.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımında işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cuma, F. İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci memnuniyeti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)*, 38, 179-196.

- Çakır, M. Y. (2020). Yeni Uygur atasözlerinin yönelim metaforları açısından incelenmesi. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 15, 126-140.
- Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(2), 9-20.
- Çek, S. (2015). Türk halk ninnilerinde kadın diline ait metaforlar üzerine bir değerlendirme. *TEKE*, 4(2), 717-732.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Çiçekler, A. N. ve Aydın, T. (2019). Kavramsal metafor kuramı ve belagat: karşılaştırmalı bir inceleme. *Rumelide*, (16), 14-26.
doi:10.29000/rumelide.616880.
- Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214.
- Çiftçi, Ö. ve Demirci, R. (2019). Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 96-127.
- Demir, S. ve Alyılmaz, S. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme yaşantılarına yönelik bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1306-1321.
- Demir, S. ve Demir, Y. (2020). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 456-467.
- Dönmez, S. (2013). Kutadgu Bilig’te metaforik dil ve kut felsefesi. *Felsefe Dünyası*, 2(58), 66-84.
- Dumanlı Kadızade, E. (2014). Aktif öğrenmede bir teknik; metafor uygulaması “Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersi algıları üzerine”. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 68-85.
- Duyar, B. ve Özkan, R. (2020). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, XLVIII (1), 286-323.
- Egüz, Ş. ve Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 79-91.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Ekren, C. ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılara Türkçe öğrenenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: bir metafor incelemesi. *TEKE*, 8(3), 1687-1708.


- Ertaş, H. ve Çiftçi Kıracı, F. (2017). Türkiye’de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 99-110.
- Gen, S. (2012). *Tahsin Yücel’in Salaklık Üstüne Deneme’sinde yönelim metaforları*. Prof. Dr. Mine Mengi Adına Türkoloji Sempozyumu. 20-22 Ekim 2011, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının “kültür dil ilişkisi”ne yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(9), 253-263.
- Gün, M. (2015). Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yabancıların Türkçe konuşmasına ilişkin algıları. *Researcher Social Science Studies*, 3(5), 87-101.
- Hacıeminoğlu, N. (1976). *Türkçenin karanlık günleri*. İstanbul: İrfan Yayınevi.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437-452.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor*, 25(97), 167-177.
- Kalkan, N. (2020). Başkurt Türkçesinde hayvan adlarıyla ilgili aktarmalar. *İdil*, 66, 330-364.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Karamahmet, B. (2017). Metafor ile markaları yönetmek. *Atatürk İletişim Dergisi*, 13, 125-148.
- Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
- Kodan Çetinkaya, S. (2014). Öğrencilerin kendi mesleklerine ilişkin algılarının metafor analizi ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(II), 137-150.
- Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine ilişkin metaforik algıları: Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 67-93.
- Koroğlu, Ö. vd. (2018). Kültürel miras kavramına ilişkin algıların metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 98-113.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.

- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil*. (Çev. Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Mete, F. ve Bağcı Ayrancı, B. (2016). Dil ve edebiyata ilişkin algıların metaforlar yoluyla incelenmesi. *Dede Korkut*, 11, 53-64.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforların karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Oflaz, G. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin “matematik” ve “matematik öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algıları*. II. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Etkileri Konferansı’nda Sunulmuş Bildiri, Antalya.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 36-56.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Onay, E. (2013). *15. yüzyıldan 18. yüzyıla kasidelerde ideal hükümdar portresi ve hükümdarın metaforik sunumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Türk Edebiyatı Bölümü, Ankara.
- Özbay, M. (202). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özdemir, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 1380-1402.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok Z. Ö. (2016), Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Özkan, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dilsel metaforları işleme süreci* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. vd. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 461-522.
- Sevim, O. ve Abukan, M. (2020). Yazmak için konuş modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 79-104.

- Soydan, S. (2017). Çağatay Türkçesinin bazı eserlerinde tespit edilen metaforlar. *International Jurnal of Language Academy*, 5(1), 135-160.
doi:10.18033/ijla.3516.
- Şerifoğlu, Y. (2012). Dil-zihin ilişkisi çerçevesinde metaforlar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 123-131.
- Tünkler, V. (2013). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programında yer alan soyut kavramların, becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türkçe Sözlük*, (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkoğlu, N. (2003). *Kitle iletişimi ve kültür*. İstanbul: Naos Yayınları.
- Ülker, N. (2007). *Hitit ders kitapları örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirci bir bakış*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Ünal, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaylagül, Ö. (2010). Divanü Lügatit Türk'te yer alan atasözlerindeki metaforlar. *Milli Folklor*, 22, 112-121.
- Yıldızlı, M. E. (2017). Yönelim metaforlu deyimlerin sınıflandırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1489-1498.
doi:10.17218/hititsosbil.342561.
- Yılmaz, F. vd. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 9(1), 151-164.

ORCID

Gülşah PARLAK KALKAN  <https://orcid.org/0000-0003-0986-9768>

Ali KIRİBİŞ  <https://orcid.org/0000-0002-1751-1160>

SUMMARY

The metaphor Black, which has been considered as a language-related issue in the West since Aristotle, has almost gained a new dimension in the scientific world with the association and explanation of the cognitive dimension of the mind (Ekren and Ökten, 2019). From then on, although it is still considered as analogy in some sources, metaphor has been discussed as a more comprehensive and powerful mental tool that a person can understand and use in explaining an incomprehensible abstract phenomenon (Gün, 2015). Since the 1970s, the concept has gained a completely new form with the development of the cognitive metaphor theory by Lakoff and his friends. Lakoff and Johnson stated that apart from analogy, metaphor is used by ordinary people in daily life without requiring a great mental activity in order to provide a clearer understanding of certain concepts and situations. Therefore it is an inseparable part of human thought and reasoning rather than an unnecessary decor, far from artistic or aesthetic concern. According to them, the concepts and terms surrounding daily life are metaphorical by nature. These metaphorical concepts provide a structure for human beings to perceive anything, to find their way in the world and most importantly to communicate with other people (Lakoff and Johnson, Trans. Demir, 2015). Metaphors are the change in cognition that allows an individual's mind to see a certain phenomenon as another phenomenon (Saban, 2009). Metaphors are symbolic elements that enable human beings to express a concept or situation with another concept or situation while trying to express themselves (Aydın and Pehlivan, 2010). Therefore, metaphors are not only important as incomprehensible abstract concepts from an intuitive point of view and in terms of obtaining information about individuals' personal experiences (Konaklı and Göğüş, 2013), but also have great importance for researchers that in terms of its providing opportunities in making comparisons, identifying common characteristics, and providing information about the current situation as well as what should happen (Kodan Çetinkaya, 2014).

Particularly in social sciences, great majority of the studies achieved so far related to metaphor and use of metaphor in the field of teaching Turkish to foreign learners is at the level of thematic studies to determine their perceptions about Turkish, Turkey, Turkish culture or Turkish teachers. Therefore, the fact that there are almost no studies aimed at determining the quality of Turkish vocabulary taught to foreigners in our country, such as its origin, structure and meaning frame, has led to the necessity of this study. As is known, the books prepared for foreign language teaching not only provide language skills but also carry the values, interpretation styles, history, sociological and philosophical elements of the culture (Boylu and Başar, 2018). According to Boylu (2014), language teaching is not only the teaching of words or grammar, but also the teaching of the culture in which the language is nurtured and developed. Therefore, both in foreign language teaching in general and in teaching Turkish as a foreign language, teaching culture is an issue that should be emphasized.

This research, which aims to identify metaphors that express their perceptions regarding Turkish teachers, and to analyse and classify these metaphors in terms of Turkish vocabulary of the students who learn Turkish as a foreign language in Turkey, has been modelled as a phenomenology research out of qualitative research designs. Phenomenology is one of the most frequently preferred qualitative research methods, especially in social sciences in recent years, as

it aims to describe and understand situations experienced by individuals, and to identify common or separated characteristics (Onat Kocabiyik, 2016). In this respect, the related study has been designed as a phenomenology study. However, the data obtained were also evaluated using the descriptive statistical analysis method in accordance with the scanning model.

In this study, which was carried out in the form of determining the metaphors towards Turkish teachers developed by those who learn Turkish as a foreign language at Ahi Evran University TÖMER mostly the word values of metaphors were focused on. 100 metaphors developed by students, have been analysed and classified in terms of meaning, structure and origin. The metaphors, all of which were produced at a positive level by the students, were classified into 10 categories in terms of word meaning. The topics of family-kinship-social relationship, nature and natural events, personal characteristics that stand out in terms of frequencies and diversity of metaphors were classified into categories as family-kinship-social relationship, living, lesson, religious, natural and natural phenomena, goods, personal characteristics, profession, technology and food and beverage. The fact that the relationships such as family-kinship-friendship are intense by Turkish people and that the naming in this field is diverse; moreover establishing a connection with nature and natural phenomena while describing the nature of human virtues appears as important elements in Turkish cultural history. It is apparent that the data in the study support this phenomenon in terms of their meaning. Metaphors were categorized as simple, derived, and combined in terms of lexical structure. According to the data obtained, it was determined that there are 40 metaphors of simple, 10 metaphors of derived and 3 metaphors of compound structured. Considering that the students who developed the metaphors are students at intermediate and advanced levels, it can be interpreted that the words learned in the previous levels were significantly reinforced, but the Turkish vocabulary of derived and combined origin also needs to be enriched in terms of their level. Metaphors were classified according to their origin in Turkish and to the status of quoted words. Accordingly, 25 words of Turkish origin, 13 of Arabic, 9 of French, 8 of Persian, 1 of English, 1 of Arabic and Persian, 1 of French and French origin were determined. Apparently, although the number of words of Turkish origin in all metaphors is not few, this rate should be increased as far as possible. Considering the result all in all, it is apparent that the language / culture relationship has a strong place in the field in teaching Turkish to foreigners in our country.

GEFAD / GUJGEF41(3): 2069-2093(2021)

Azerbaycan Cumhuriyeti Tarih Ders Kitaplarında 1915 Ermeni Olayları*

1915 Armenian Events in High School History Textbooks of the Republic of Azerbaijan

Nejla GÜNAY¹, Tuğba YILMAZ²

¹Gazi Üniversitesi, Tarih Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı.
ngunay@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Tarih Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı.
thetugbayilmaz@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 14.10.2021

Yayına Kabul Tarihi: 30.11.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Azerbaycan Tarih ders kitaplarında yer alan 1915 Ermeni olaylarının nasıl bir bakış açısıyla ele alındığını değerlendirmektir. Bu kapsamda Azerbaycan tarih ders kitapları arasından 1915 Ermeni olaylarının yer aldığı; 9. sınıf Umumi Tarih, 9. sınıf Azerbaycan Tarihi ve 11. sınıf Umumi Tarih ders kitabı incelenmiştir. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak tarih alanyazında 1915 Ermeni olayları ve tarih ders kitaplarındaki Ermeni olaylarına dair bilgiler elde edilmiş, ders kitabından elde edilen bilgiler nitel veri analizi tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma nihayetinde elde edilen sonuç tarih alanyazında verilen bilgiler ile tarih ders kitabındaki bilgilerin çelişmediğidir. Bununla birlikte ders kitaplarında 1915 Ermeni olaylarıyla ilgili Ermeni tarafının iddiaları büyük yalan olarak nitelendirilirken, kanıt kullanma metoduyla ders kitabında Ermenilerin bu iddialarına karşı sav geliştirilmiş ve asıl soykırımın Ermeni tarafınca gerçekleştirildiği dile getirilerek, kanıt yollu temellendirme yapılmıştır. 1915 Ermeni olayları, Azerbaycan tarih ders kitaplarında yerli ve yabancı en çok kaynakçanın kullanılmış olduğu bölüm olarak da dikkat çekmektedir. Özellikle 11. sınıf ders kitabında 1915 Ermeni olayları geniş ölçüde yer bulan bir konu olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Tarih ders kitabı, Ermeni olayları, 1915 sevk ve iskân kanunu, Osmanlı devleti, Ermeniler.

* **Alıntılama:** Günay, N. ve Yılmaz, T. (2021). Azerbaycan cumhuriyeti tarih ders kitaplarında 1915 ermeni olayları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2069-2093.

ABSTRACT

The 9th grade General History, 9th grade Azerbaijan History and 11th grade General History textbook. In the study, using the document analysis method, information about the 1915 Armenian events in the history literature and the Armenian events in the history textbooks were obtained, and the information obtained from the textbook was evaluated using the qualitative data analysis technique. The result obtained at the end of the study is that the information given in the history literature and the information in the history textbook do not conflict. While the claims of the Armenian side regarding the 1915 Armenian events are described as big lies in the textbooks, an argument has been developed against these claims of the Armenians in the textbook using the method of using evidence, and it is stated that the real genocide was carried out by the Armenians, and evidence-based grounding has been made. The 1915 Armenian events are also noteworthy as the section in which the most domestic and foreign bibliographies are used in Azerbaijan history textbooks. Especially in the 11th grade textbook, the 1915 Armenian events have been a subject that has been widely covered.

Keywords: *History textbook, Armenian events, Dispatch and resettlement Law of 1915, Ottoman empire, Armenians.*

GİRİŞ

Sosyal bilimler arasında yer alan tarih biliminin görevi; toplumların nereden geldiklerini ve nereye gitmekte olduklarını açıklamaktır. Tarih bunu yaparken son derece hayati bir bilgi birikimi sağlayarak, bireye yolunu sağlıklı bir şekilde çizebilme bilinci kazandırmaktadır (Hali, 2014, s. 159). Tarih öğrenmek iyi bir vatandaş olmanın temel gereklerindedir. Bu durum da tarihin okul programlarında yer almasının en yaygın gerekçesidir. Tarih öğrenmek vatandaşların yaşamlarını etkileyen yakın geçmişteki, hâlihazırdaki ve gelecekteki muhtemel değişmelerin nasıl ortaya çıktıklarını ya da çıkabileceklerini ve hangi nedenleri kapsadıklarını anlamamıza yardımcı olur (Stearns, 2009, s. 122-123).

Tarih öğretiminin üzerine yüklenen bu sorumluluklar yerine getirilirken, kullanılan en önemli materyal tarih ders kitaplarıdır. İnsanlık tarihinin geçmişinden bugününe değin pek çok bilginin depolandığı bu kitaplar; içeriği, yapısı, dili, anlatım özellikleri, görsel kullanımı ve pek çok diğer özellikle birlikte diğer ders kitaplarından ayrılmaktadır. (Çelik, 2020; s. 596). Birçok insanın akademik anlamda tarih öğretimi ile ilk karşılaşma durağı olan tarih ders kitapları; aynı zamanda hemen hemen her öğrencinin kolaylıkla ulaşabileceği sistemli bilgi aktarımının yapıldığı materyallerdir (Alpargu, 2007, s. 2; Şıvgın 2009, s. 36).

Tarih öğrenimi, sadece kendi ülkemizin tarihini öğrenmek için değil aynı zamanda diğer ülkelerin tarihlerinin öğrenilmesi gerekliliğinin bilincinde olunarak yapılmalıdır. Özellikle bizimle aynı kültürü ve ortak tarihi paylaşan komşu ülkelerin tarihlerini öğrenmemiz gerekmektedir (Alpargu, 2010, s. 1). Bu düşünceden hareketle de pek çok ülkenin gerek komşusu olduğu ülkelerin gerekse ortak bir coğrafyayı, kültürü ve tarihi paylaştığı diğer ülkelerin yakın tarihlerine, tarih ders kitaplarında yer verdiği görülmektedir. Bu devletlerden biri de Azerbaycan Cumhuriyeti'dir.

Azerbaycan ve Türkiye arasındaki ilişkiler halkları bakımından binlerce yıl ötesine dayanmaktadır (Tuzcuoğlu, 2019, s.95). Azerbaycan Cumhuriyeti'nin 1991'de bağımsız

olduktan sonra uluslararası uyum sürecinde güvendiği ülke Türkiye Cumhuriyeti olmuştur. Azerbaycan Cumhuriyeti, birçok alanda Türkiye Cumhuriyeti'nin tecrübelerinden yararlanmaktadır. İki ülke arasında gerçekleşen bu tecrübe alışverişinin altında yatan sebep sadece Türk ve Türklük bilinci değil, ortak kültürle gelen milli ve manevi değerlerin oluşturduğu doğal bağıdır (Garibova, 2018, s.19-20).

1992-1993 yılları arasında Ermenistan'la yaşanan Dağlık-Karabağ meselesi neticesinde Azerbaycan'da yönetim el değiştirmiş ve Ebulfez Elçibey, yerine Haydar Aliyev gelmiştir. Haydar Aliyev'in ise Türkiye ile olan ilişkilerinde temel prensibi "*bir millet iki devlet*" anlayışı olmuştur (Tuzcuoğlu, 2019, s.99). İlişkilerin bu yönde bir ilerleme kazanması yalnızca iki devletin varlığı için değil, bölgede genel bir istikrarın sağlanması adına da büyük önem arz etmektedir. İki devlet arasındaki bu sıkı bağ aynı zamanda Türk Dünyası için de önemlidir (Mammedov, 2012, s. 7).

Azerbaycan ve Türkiye'nin siyasi hayatlarında kesiştikleri bir diğer nokta ise Ermenistan'la olan politik ilişkileridir. Nitekim Türkiye ile Ermenistan arasındaki ilişki diğer komşularına oranla daha zayıftır. Bu zayıflığın başlıca nedenleri arasında Ermenistan'ın iddia ettiği sözde soykırım meselesi ve Türkiye'nin, Azerbaycan ve Ermenistan arasında geçen Dağlık Karabağ sorunundaki hassasiyeti yer almaktadır. Nitekim Türkiye; Ermenistan, Karabağ'ı işgal ettikten sonra Nisan 1993'te Ermenistan ile olan hava ve kara sınırlarını tek taraflı olarak kapatmıştır (Demirci, 2010, s. 212).

Türkiye ve Ermenistan arasında varolan bu zayıf ilişkileri güçlendirmek için tarafların birbirlerinden yapmalarını istedikleri oldukça zıt talepleri bulunmaktadır (Deveci Bozkuş, 2015, s. 90). Türkiye'nin Ermenistan'dan talepleri; İki ülke arasındaki sınırın ve Türkiye'nin toprak bütünlüğünün net bir biçimde tanınması, soykırım iddialarının, mevcut siyasetin dışında tutularak tarihçiler ve diğer uzmanlar tarafından incelenmesi ve Karabağ ve etraf bölgesini çevreleyen Azerbaycan topraklarının işgaline son verilmesidir (Lütem, 2015. s. 67). Ermenistan'ın Türkiye'den ilk talebi; diplomatik ilişki kurularak ve sınır kapısının açılmasıdır ki bu talep 2009 Protokollerince bu talep yerine getirilmiş ancak Protokoller Karabağ Sorunu nedeniyle uygulanamayınca durumda bir değişiklik olmamıştır. Diğer talepleri ise; Türkiye'nin Ermeni soykırım

savını tanınması, tehcir edilen Ermenilerin torunlarına tazminat ödemesi, Türkiye sınırları içindeki, kiliselere ait olanlar dâhil olmak üzere, tüm Ermeni mallarının iade edilmesi ve Türkiye'nin Ermenistan'a toprak vermesidir (Lütem, 2015, s. 367). Bu noktada ise tehcir ve soykırımın tanımlamasının iyi yapılması gerekmektedir.

Soykırım tanımlanmasını ilk kez Polonyalı hukukçu Raphael Lemkin tarafından yapılmıştır. Lemkin “soykırım direkt olarak kişileri hedefe almaz, kişinin dâhil olduğu grubu hedef alır; kişi ise bu gruba dâhil olduğu için saldırıya uğrar” demektedir (Yürükel, 2005, s. 1). BM tarafından 1948 yılında kabul edilen Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi'nde ise soykırımın tanımı şu şekilde geçmektedir; “Bu sözleşme de soykırımın anlamı, sayılacak olayların, ulusal, ırksal, dinsel veya etnik bir grubun bu niteliği yüzünden kısmen veya tamamen yok etmek kasıt ile işlenmesidir. Bu nitelikler; Grup üyelerinin öldürülmesi, zihinsel veya fiziksel sağlığını bozacak eylemlere girişmek, grubu kısmen veya tamamen yok edilmesine neden olabilecek yaşam koşullarına tabii tutmak ve gruba ait çocukları zorla başka bir gruba transfer etmektir (Yürükel, 2005, s. 1).

1915 yılında ise Osmanlı Hükümeti devlet içerisinde o güne değin yaşanan Ermeni olaylarına yönelik, aldığı tedbir kararını “tehcir” olarak adlandırmıştır. Arapça da “tehcir”; “migrasyon” yani “bir yerden başka bir yere göç etme” anlamına gelmektedir. Kelime kesinlikle “sürgün”, “desport” anlamı içermemektedir. Bu kanun savaş döneminde hükümetin kurallara uymayanlar için askeri yönetimce alınacak tedbirleri içeren “geçici karakterli” bir kanun olmuş ve kalıcı bir özelliğe haiz olmamıştır (Qasımlı, 2014, s. 329).

Türkiye ile Azerbaycan arasındaki ilişkilerin tarihsel sürecinin ve ülkelerarasındaki tarihi münasebetlerin yetişecek çocuklara ve gençlere çok iyi bir biçimde öğretilmesi gereklidir (Alpargu, 2007, s. 4). Bundan hareketle de çalışmanın amacı; bulunduğu coğrafi konum itibarıyla ortak bir geçmişi paylaştığı Türkiye ve Ermenistan arasında yaşanan 1915 Ermeni olaylarının Azerbaycan tarih ders kitaplarında nasıl ifade edildiğinin incelenmesidir. Böylelikle 1915 olaylarının dışında kalan bir göz olarak Azerbaycan Cumhuriyeti'nin konuya olan bakış açısı ortaya konulmuş olacaktır.

Tarih Alanyazında 1915 Olaylarına Dair Kısa Bir Bakış

Osmanlı Devleti ile Rusya arasında imzalanan Yeniköy Antlaşmasından sonra Ermenilerin Osmanlı Devleti'ne olan bağlılıkları azalmıştır. Anadolu topraklarında Rus etkinliğinin artmasıyla birlikte Ermenilerin bu bölgelerdeki komitacılık faaliyetleri artmıştır. Komitacılar ise Ermeni halkını silahlandırmıştır (Günay, 2015).

I. Dünya Savaşı, Türk ve Ermeni ilişkileri açısından da bir dönüm noktası olmuştur. Çünkü bu noktada Ermeniler, Türklerin yanında veya karşısında olma kararı almaktaydı. Ermenilerin kararı ise Osmanlı Devleti toprakları içerisinde batı Ermenistan kurma hayaliyle Türklerin karşısında yer almak oldu (Özşavlı, 2019, s. 13). Buraya kadar gelen süreçte ise Osmanlı Devleti ve Ermenilerin karşı karşıya kaldığı pek çok olay cereyan etmişti. Ermenilere karşı Osmanlı Devleti'nin ve Müslüman tebaanın güvenini sarsan olaylardan bazıları; Osmanlı Bankası baskını (1896), Sultan II. Abdülhamit'e suikast girişimi (1905), Adana Vakası ve Anadolu'nun pek çok yerinde gerçekleştirilen kimi zamansa şiddet içeren gösterilerdir (Özşavlı 2017, 159).

I. Dünya Savaşı çıkacağı sıralarda Osmanlı Devleti'nin ordusunun ve ekonomisinin zayıflamış olması onu, İtilaf devletlerinin müttefik olmayı istemediği, İttifak devletlerinin ise müttefik olmaya pek istekli olmadığı bir devlet haline getirmişti. Rusya içinse Osmanlı Devleti, himayesindeki Ermenilerle iş birliği içinde olduğu bir devletti. Rusya lehine Osmanlı Devleti içerisindeki Ermeniler, bazı Ermeni mebusların önderliğinde seferberlik ilan ederek Rus ordusuna gönüllü asker olarak kayıt yaptırıp *Druzhny* birliklerini kurmuşlardır (Günay, 2015, s. 515).

I. Dünya Savaşı'nın başlamasından hemen sonra Ruslar harekete geçmiş ve Kuzey Anadolu topraklarını işgale kalkışmıştır. Osmanlı kuvvetleri bu işgali önlese de Enver Paşa önderliğinde gerçekleşen Sarıkamış Harekâtı'nın beklenen sonucu vermemesi üstünlüğün Ruslara geçmesine neden olmuştur. Bu arada ise Van'daki Ermeniler ayaklanmış ve yaşanan şiddetli çarpışmalar sonucunda bölgedeki Türkler şehri boşaltmak zorunda kalmıştır. Yaşanan bu gelişme ile Ermeniler, Rusların Anadolu'da daha kolay ilerlemelerine zemin hazırlamış olmuşturlar. Böylece Rusya İskenderun yöresine kadar ulaşabilecek ve Ermeniler için Rusya himayesinde Doğu Anadolu

topraklarını da kapsayan Çukurova çevresini de içine alan Büyük Ermenistan Devleti kurulabilecekti (Uçarol, 2013, s. 620-621).

Bu dönemde Osmanlı Devleti'nin doğusunda, Kafkas Cephesi, batısında Çanakkale Savaşı gerçekleşmekteydi. Bu durum içerisinde Ermeniler, yaşanan Sarıkamış felaketini ve Kafkas Cephesi'ndeki Ruslar lehine olan durumu bahane ederek Rus kuvvetlerine katılımlar gerçekleştirmeye devam ederken, bir kısım Ermeniler Rus kuvvetlerine katılmayarak Osmanlı Devleti'nin arkasından gerilla tipi saldırı faaliyetleri yürütmüştür (Georgeon, 2020, s. 601).

Osmanlı Devleti'nin her yerinde özellikle Sarıkamış, Oltu, Erzurum, Iğdır, Kağızman gibi ülkenin doğu vilayetlerinde Ermenilerin silah depoları bulunmaktaydı. Portakalyan, Ershan, Antranik ve Surpin isimli Ermeni çete liderlerinin oluşturduğu gerilla birlikleri ise Trabzon, Kayseri, Sivas, Van, Muş, Erzurum ve Bitlis gibi şehirlerde casusluk şebekeleri oluşturmuş, Osmanlı kuvvetlerinin operasyon noktaları, ordunun bulunduğu mevki hakkında Rus Ordusuna bilgi sızdırılmıştır. Çoğunluğu asker kaçaklarından oluşan bu Ermeni çeteleri, bölgelerde Müslüman halka saldırmış ve onları öldürmüştür (Sonyel, 2009, 353-354).

Daha evvelki devirlerde kendilerine reform yapılmasını temenni eden Ermeni teşkilatları, savaş sonunda kendileri için özerk statü daha sonra ise tam bağımsızlık kazanmayı umut etmişlerdir. Rusya ise Boğazları ele geçirmeyi ve bundan ele edeceği ekonomik, askeri ve stratejik kazançları dillendirmiştir. Hedefleri her ne kadar farklı olsa da bu amaçlar Rusları ve Ermenileri Osmanlı Devleti'ne aleyhine birleştirir hale getirmiştir (Qasımlı, 2014).

Savaşın başlangıcından 24 Nisan 1915'e giden süreçte Ermeniler, Osmanlı ordusu cephelede mücadele verirken, bağımsız Ermenistan hayaliyle Rus ordularıyla birlikte hareket etmişlerdir. Bu birliktelik kapsamında casusluk faaliyetleri yapmış, isyanlara kalkışmış, Türk ve Müslüman ahalinin köylerini basarak tarla ve bahçelerinde yangınlar çıkarmış, yağma hareketine girişmiştir. Yine Rus ordularının yardımıyla planlı ve muazzam isyan hareketleri ile sayısız cinayetler işlemişlerdir. Ermeniler bununla da

kalmayarak cephelerden dönen yararlı askerleri öldürmek, Osmanlı ordusunun ikmal yollarını tahrip etmek gibi faaliyetlerde de bulunmuşlardır (Hocaoğlu, 1975, s. 648; Özçelik, 2000, s. 35-36). Gerçekleşen olayların ardından Enver Paşa, Talat Paşa'ya Ermenilerin isyanları devam ettirebilmek adına sürekli toplu halde bulduklarına değinerek Rusların daha evvel Müslümanlara yaptığı gibi Ermenilerin de ya Rus topraklarına doğru ya da Anadolu'nun içlerine doğru sürülmesi gerekli olduğunu bildirmiştir (Gürün, 2012, s. 317).

24 Nisan 1915'te Osmanlı Devleti, savaşın başlangıcından itibaren önünü alamadığı Ermeni olaylarına yönelik sıkı tedbirler almak zorunda kalmıştır. Ermenileri isyana teşvik eden ve silahlandıran komitelerin dağıtılması için, bu tarihte vilayetlere ve mutasarrıflıklara *"acele ve gizli"* kaydı ile genelgeler yollanılmıştır. Yollanan bu genelgede Ermeni komite merkezlerinin kapatılması, buradaki evraklara el konulması ve komite elebaşlarının tutuklanması emirleri olarak bildirilmiştir. Emirlerin ardından İstanbul'da 2345 kişi tevkif edilmiştir (Halaçoğlu, 2006a, s. 62-63).

Tutuklananlar, 25 Nisan 1915 tarihi itibarıyla Çankırı ve Ankara'da yer alan cezaevlerine sevk edilmiştir ancak Ermeni isyanları yine de devam etmiştir. Bu durumu ilgili olarak Avusturya-Macaristan İmparatorluğu diplomatik belgelerinde şu ifadeler geçmektedir; *"Sert önlemlerin alınmasının sebebi Ermenilerdir. Ermeniler savaşın başlamasından itibaren Türk ordusuna ve memurlarına akla gelebilecek her türlü düşmanlık faaliyetinde bulunmuştur. Ayrıca Rusya'nın Anadolu'ya gelmesinin ardından Van vilayetinde Müslümanları acımasızca katletmiştir."* (Halaçoğlu, 2006b, s. 50).

26 Mayıs 1915'te Başkomutanlık, Dâhiliye Nezaretine; Ermenilerin Doğu Anadolu vilayetlerinden Zeytin'da ve benzeri şekillerde yoğun oldukları diğer yerlerden, Diyarbakır'ın güneyine, Fırat vadisine ve Urfa Süleymaniye yakınlarına gönderilmelerini ve Ermenilerin yeniden oluşum içine girmemeleri için göç ettirilmesi gerektiği düşüncelerini paylaşmıştır. 27 Mayıs 1915 tarihinde ise *"vakti seferde icraatı hükümete karşı gelenler için cihetti askeriyece ittihaz olunacak tedabir hakkında Kanunu Muvakkat"* kabul edilerek 1 Haziran 1915 tarihinde Takvim-i Vekayi'de yayımlanmıştır (Gürün, 2012

30 Mayıs 1915 tarihinde ise Sadaret makamından Dâhiliye, Hariciye ve Maliye nezaretlerine tehcirin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili yazı gönderilmiştir. Buna göre;

1. Ermeniler kendilerine tahsis edilen bölgelere can ve mal güvenlikleri sağlanarak rahat bir şekilde gönderilecek.
2. Yeni yerleşim yerlerine varıncaya kadar iaşeleri göç edenin ödeneğinden karşılanacak.
3. Muhtaç durumda olanlar için hükümet tarafından konut inşa edilecek ve çiftçi, ziraat erbabından olanlara alet, edevat ve tohumluk temin edilecektir.
4. Göç edenlere eski mali durumlarına uygun olarak arazi ve konut verilecek.
5. Göç edenlerin geride bıraktıkları taşınır malları kendilerine ulaştırılacak taşınmazlar içinse kıymet takdiri yapıldıktan sonra buralara yerleşecek olan Müslümanlardan tevzi edilecek. Göçmenlerin ihtisasları dışında kalan bağ, bahçe, dükkân, depo ve han gibi gelir getiren yerler açık arttırma usulü ile satılacak ve bedelleri sahiplerine ödenmek üzere mal sandıklarınca emanete kaydedilecektir.
6. Bütün bu konular hakkında özel komisyonlarca yürütülecek ve bu hususta talimat name hazırlanacaktır (Halaçoğlu, 2006a, s. 70-71).

Başlangıçta Protestan ve Katolik Ermeniler, tehcir dışında bırakıldılar ancak daha sonra bunlar arasında da zararlı faaliyetlerde bulunanlar sevke tabi tutulmuştur (Halaçoğlu, 2006a, s. 72). Ermeniler arasında Katolik ve Protestan olup zararlı faaliyetlerde bulunmayanların sevk kanununa tabii tutulmayacağına açıklanmış olması, Ermeniler arasında ihtida hareketine sebep olmuştur. Ancak Osmanlı Hükümeti bu girişimlere itibar etmemiştir. Yolculuğa dayanamayan Ermeni çocuklar içinse yetimhaneler açılmış hatta ABD’de Near East Relief isimli yardım kuruluşuyla Ermenilere yardım eli uzatmıştır (Günay, 2009, s. 579).

Osmanlı hükümetini devlete karşı isyan girişimlerini engelleyebilmek adına tedbirler almak zorunda bırakan Ermeniler, yine Osmanlı Devleti’nin kendi sınırları içinde olan ve savaş alanı dışında kalan Suriye bölgesine nakledilmişlerdir (Bal, 2009, s. 36-37). Göç ettirilen nüfusla ilgili olarak Dâhiliye Nezareti, Sadaret makamına sunduğu 7 Aralık 1916 tarihli raporunda 702.900 kadar Ermeni’nin göç ettirildiği 1915 yılı

içerisinde 25 milyon kuruş, 1916 yılı Ekim ayı sonuna kadar ise 86 milyon kuruşu göç ettirilen Ermeniler için harcadıklarını bildirmişlerdir (Gürün, 2012, s. 334).

18 Aralık 1918 tarihinde ise Ermenilerden isteyenlerin geri dönmeleri için bir kararname çıkartılmıştır. Dâhiliye Nazırı Mustafa Paşa'nın Sadaret makamına gönderdiği bir yazıda dönmek isteyenlerin eski yerleşim yerlerine yerleştirilmesi ile alakalı ilgili yerlere talimatlar verilerek bu konuda gereken tedbirlerin alınması gerektiği belirtilmiştir (Çalık, Çiçek, Halaçoğlu, Özdemir & Turan, 2010, s. 118). Kararname sonrası yaklaşık 300.000 Ermeni, Suriye ve Irak'tan geri dönmüşler ve 1918–1920 yılları arasında yeniden yerleştirilmişlerdir (Çelik, 2008, s. 144). Mondros Mütarekesi ardından Dâhiliye Nezaretince basılan bir broşürde, hükümetin geri getirilenler için 150.000 liradan fazla masraf ettiği ve kendi memleketlerine iade edildikleri yazmaktadır (Gürün, 2012, s. 361).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yöntemi doküman analizi tekniğidir. Doküman analizi; Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır. Bir başka ifadeyle doküman analizi, yazılı, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir. Bu süreç ayrıca, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Öneren Şendil, Nas, Sak & Şahin Sak, 2021, s. 231).

Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen Azerbaycan Tarih ders kitaplarından elde edilen veriler nitel veri analizi tekniğine tabii tutulmuştur. Nitel Veri Analizi; araştırma boyunca üzerinde çalışılan veriyle ilgili anlam üretme ve veri setinde neyi temsil ettiğine dair açıklamalar

geliştirebilmek gayesiyle yapılan bir sınıflandırma ve yorumlama sürecidir. Bu süreç aynı zamanda rutin ve pratik uygulamalardaki yapıları, süreçleri veya alan sorunlarını keşfetmek ve tanımlamak için de başvuru bir yoldur (Baykal, Çelik & Memur, 2020, s. 380-381). Nitel veri analizinde üç yol önerilmektedir. Birinci olarak, elde edilen verilerin özgün şekline mümkün olduğunca bağlı kalınarak ve gerektiğinde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşımla verilerin sunulmasıdır. İkinci yol ise, veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmakla birlikte bazı temalar belirlenerek temalar arasında ilişkiler de kurulur. Üçüncü olarak araştırmacı betimleme ve tematik analizin yanında kendi yorumlarını da kullanarak verileri analiz eder. Aynı araştırmada bu üç yaklaşım bir arada kullanılarak da veri analizi yapılabilmektedir (Karataş, 2015, s. 72).

Araştırma Materyalleri

Bir araştırma problemi için genellikle kullanılan iki çeşit kaynak vardır. Bunlardan ilki kavramsal yazını içeren kitaplar diğeri ise araştırma yazını oluşturulan ilgili rapor metinleridir (Karasar, 2013, s. 65). Araştırmada kullanılacak ana materyal kaynak ise Azerbaycan'da lise seviyesinde okutulan tarih ders kitaplarıdır.

Azerbaycan Cumhuriyeti okullarında “*Azerbaycan Tarihi*” ve “*Umumi Tarih*” (Genel Tarih) olmak üzere iki çeşit tarih dersi okutulmaktadır. “*Azerbaycan Tarihi*” ders kitapları tarihin en eski devirlerden günümüze kadar Azerbaycan tarihini kapsar “*Umumi Tarih*” ders kitapları ise dünya tarihi niteliğindedir. (Aktaş, 2019, s. 195). Azerbaycan Cumhuriyeti’nde lise düzeyinde okutulan tarih ders kitapları içerisinde ise araştırma konusu olan “*1915 Ermeni Olayları*” ile ilgili verileri içeren kitaplar: 9. sınıf Umumi Tarih ders kitabı, 9. sınıf Azerbaycan Tarihi ders kitabı ve 11. sınıf Umumi Tarih ders kitabıdır. Araştırma boyunca bu üç ders kitabı incelenecektir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışmanın oluşturulması süreci boyunca “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın

Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altındaki eylemler gerçekleştirilmemiştir. Çalışma içerisinde kullanılan kaynak eserler ve atıflar kaynakça gösterim kurallarına uygun bir şekilde gösterilmiştir. Çalışma Azerbaycan tarih ders kitapları içerisinde 1915 Ermeni olaylarının incelenmesi ve ilgili literatürde yapılan çalışmaların derlenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, literatür tarama ve belge incelemesine dayaması sebebi ile etik kurulu onayı gerektirmemektedir.

BULGULAR

Azerbaycan Tarih Ders Kitaplarında 1915 Olaylarına Dair Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde; Azerbaycan tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti’nde 1915 Sevk ve İskân Kanununun çıkartılması ve 1915 Ermeni Olaylarıyla ilgili yer alan pasajların çevirisine yer verilecektir.

9. Sınıf Umumi Tarih Ders Kitabı

“Birinci Dünya Savaşı'nın arifesinde Ermeni milliyetçileri, Azerbaycanlılar, Gürcüler ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Doğu illerinin yaşadığı Kafkasya bölgeleri pahasına kurgusal “Büyük Ermenistan” yaratmak için geniş bir faaliyet gerçekleştirdiler. Rus iktidar çevreleri, imparatorluk topraklarında yaşayan Ermenileri, Osmanlı İmparatorluğu'na yönelik işgal planlarını uygulamak ve silahlandırmak için bir araç olarak kullandılar” (Ağayev, Behramova, Mahmudlu, Memmedov & Necefli, 2020, s. 18).

Yukarıda yer alan pasaj çevirisinde Birinci Dünya Savaşı'nın gerçekleştiği dönemlerde Ermenilerin “Büyük Ermenistan Devleti” kurma hallerinin olduğu, aynı dönem içerisinde Rusya'nın ise Osmanlı Devleti topraklarını işgal etme planına sahip olduğu aktarılmaktadır. Yine ders kitabında, Rusya'nın Osmanlı Devleti üzerindeki emellerini gerçekleştirmek için Ermenileri bir araç olarak kullandığı ifadelerine yer verilmiştir. Ermeniler sahip oldukları Büyük Ermenistan hayalini gerçekleştirmek uğruna Rusya tarafından kendi amaçları için kullanılmış bir millet olarak gösterilmiştir.

“Kafkas cephesinde çatışmaların başlamasından sonra Ermeni silahlı birlikleri arka cephede yoğunlaştı. Türk-Müslüman nüfusunu yok etmeye, Osmanlı ordusu için mühimmat ve yiyecek taşıyan karavanlara baskın yapmaya başladılar. Bu nedenle, Osmanlı Devleti 24 Nisan 1915'te Ermeni müfrezelerinin liderlerinin tutuklanmasına, aynı yılın Mayıs ayında Ermeni halkının ön cepheden imparatorluğun iç bölgelerine göçüne karar verdi. Bundan sonraki yıllarda Ermeni siyasetçiler bu olayı “devlet düzeyinde Türkler tarafından Ermenilerin örgütlü yıkımı” olarak nitelendirerek “Ermeni Soykırımı” iddiasını ortaya koydular” (Ağayev vd., 2020, s. 18).

Ders kitabında konuyla alakalı olan ikinci pasajda ise Birinci Dünya Savaşı döneminde Osmanlı-Rus kuvvetleri arasında Kafkas Cephesi açıldığında, Ermenilerin cephe gerisinde Osmanlı Devleti aleyhine faaliyetlere giriştiği ifadesine yer verilmiştir. Akabinde yaşanan gelişmelerin doğurduğu neticeler sebebiyle Osmanlı Devleti'nin 24 Nisan 1915 tarihinde çıkartmış olduğu kanuna atıf yaparak isyancı Ermeni liderlerinin tutuklanması kararı çıkartıldığı, 1915 Mayıs'ında ise Ermenilerin devletin iç kesimlerine doğru bir göç hareketine tabii tutuldukları aktarılmaktadır. Ders kitabı o yıllarda yaşanan bu gelişmelerin ardından, Ermenilerin daha sonraki yıllarda yaşanan bu olayları ne olarak adlandırıldıklarını ve olaylara dönük olarak ortaya attıkları iddiayı dile getirmektedir.

“Ermeni Soykırımı'nın bir kurgu olduğunu temellendirin” (Ağayev vd., 2020, s. 18).

“Osmanlı Devletinin Ermenileri iç illere yerleştirme kararının doğru adım olduğunu kanıtlayın” (Ağayev vd., 2020, s. 19).

Yukarıda ders kitabında konu sonunda yer alan değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Okuma parçalarında oldukça tarafsız bir tutum sergileyerek her iki tarafın döneme dair yorumuna ve göçün nedenine ilişkin bilgiler vermiştir. Konu sonunda ise değerlendirme soruları ile Ermeni tarafının iddialarına karşı sav üretecek bilgiler elde edebilmeye ve

bunu yaparken de kanıt kullanmaya sevk eden sorular sormuştur. Böylece öğrenciler kanıt temelli öğrenmeye teşvik edilmişlerdir.

9. Sınıf Azerbaycan Tarihi Ders Kitabı

“Kafkasya cephesinde Osmanlı devleti ile karşı karşıya kalan Rusya'nın asıl amacı, İstanbul'u ve boğazları olan Doğu Anadolu'yu ele geçirmektir. Rusya ve müttefikleri Osmanlı İmparatorluğu'nu bölmek istiyordu. Osmanlı Devletinde yaşayan Ermenilere ise "toprak özerkliği" verilecekti” (Abdullayev, Mahmudlu, Hüseynova, Cabbarova & Əliyev, 2020, s. 76).

Ders kitabından alınan bu pasajda Kafkas Cephesi sırasında Osmanlı Devleti ile savaşan Rusya'nın amacının ne olduğundan ve bu amacı gerçekleştirebilmeleri için Ermenilere, Osmanlı mülkünden toprak verilmesini amaçladıkları belirtilmiştir. Bu noktada ders kitabı cephe gerisindeki Ermeni-Rus işbirliğine dikkat çekmektedir.

“1915 ilkbaharında, Doğu Anadolu'da Ruslara karşı ağır savaşlar olduğu sırada, Ermeniler ihanet ederek isyan ettiler ve Osmanlı ordusunu arkadan açıkça vurdular. Rus ordusu ilerledikçe, Ermenilerin, Türk-Müslüman ve Kürt nüfusuna karşı öldürme ve soyulma hareketi kitlesel bir hale geldi. 15 Nisan'da Van'da Ermeniler Türklere karşı yeni cinayetler işlediler. Iğdır, Erzurum, Kars ve diğer birçok bölgelerde de cinayetler devam etti” (Abdullayev vd., 2020, s. 77).

“Savaş devam ederken, Ermenilerin sivil nüfusa karşı gerçekleştirdiği katliamları görmezden gelmek imkânsızdı. 24 Nisan'da İstanbul'da halkı Osmanlı Devleti aleyhine konuşmaya teşvik eden Ermeni temsilciler tutuklandı. 27 Mayıs'ta yayımlanan yasaya göre, Ermenileri Osmanlı İmparatorluğu'nun Doğu bölgelerinden Irak, Lübnan ve Suriye'nin içerlerine yerleştirmesine karar verildi” (Abdullayev vd., 2020, s. 77).

Ders kitabında birbiri ardınca verilen bu pasajlarda ise Kafkas cephesi sırasında Ermeniler ve Ruslar arasında gerçekleşen iş birliği neticesinde Ermenilerin, Osmanlı Devleti içerisinde giriştiği faaliyetlere dair bilgiler verilmiştir. Ardından bu faaliyetler

neticesinde Ermeniler tarafından, Osmanlı Devleti'nin göç kararı almak zorunda bırakıldığı “yaşanan katliamları görmezden gelmesi imkânsızdı” ifadesi ile belirtilmiştir. Ders kitabı bu ifade ile alınan kararın haklılığına vurgu yapmıştır.

Ders kitabının 77. sayfasında ise konuya ilişkin olarak Iğdır'da bulunan Ermeniler tarafından katledilen Türkler adına dikilmiş abidenin görseline yer verilmiştir.

“Birinci Dünya Savaşı sırasında Türk ve Müslüman ahaliye karşı yapılan Ermeni vahşeti hakkında bilgi toplayın ve aynı yüzyıl içerisinde değerlendirin”
(Abdullayev, 2020, s. 79).

Ders kitabında konu sonunda verilen değerlendirme soruları arasında yer alan bu soruda ise I. Dünya Savaşı sırasında Ermenilerin, Türk ve Müslüman ahaliye karşı giriştikleri faaliyetler bir vahşet olarak değerlendirilmekle birlikte bu faaliyetlere ilişkin başka bilgilerde edinilmesi ve edinilen bilgilerin dönemin şartları gözetilerek değerlendirilmesi istenilmiştir. Böylelikle öğrencilerin kanıt kullanma becerisinin yanında tarihsel empati bilinçleri de geliştirilmeye çalışılmıştır.

11. Sınıf Umumi Tarih Ders Kitabı

“Büyük Yalan. Müttefikler tarafından silahlandırılan ve kışkırtılan Ermeni terör grupları, 1915 Nisan ayının ortalarında Van'da isyan ederek sivilleri, Türk ve Müslümanları katletmeye başladılar. Daha sonra Ermeniler Doğu Anadolu'da sivil halka karşı terör faaliyetleri uyguladılar. Ayrıca casusluk faaliyetlerini Müttefikler lehine artırdılar. Ermenilerin yaptığı soykırımın hedefi sadece Müslüman nüfus değildi. Bölgede yaşayan Rumlar ve Yahudiler de Ermeni terörüne maruz kaldılar. Buna karşılık, Osmanlı Devleti öncelikle Ermenilerin dini ve siyasi liderlerinden öldürme ve yağma hareketini durdurmalarını talep etti. Ancak katliamların Ermeniler tarafınca devam ettirilmesi, 24 Nisan 1915'te Osmanlı Devleti'nin bu faaliyetlerde suçlu olanların tutuklaması emrini vermiştir. Ermenilerin her yıl "soykırım günü" olarak kaydettikleri tarih, aslında Ermeni çetelerinin liderlerinin tutuklandığı gündür. Mayıs ayında cephede yaşayan Ermenilerin geçici olarak iskân

edilmesine ilişkin bir yasa kabul edildi. Kafkas cephesindeki Rus komutanlar, Ermeni çetelerinin Müslüman nüfusa karşı vahşet işlediklerini, cinsiyeti ve yaşı ne olursa olsun herkesi öldürdüğünü kabul ettiler. Bu vahşet, iskân kanunundan önce de sistematik olarak yürütülüyordu” (Ağalarov, Cabbarov, Hətəmov, Hüseynov & Quliyev, 2018, s. 41).

Yukarıda yer alan pasajda ise öncelikle yan başlık atılarak konu ayrıca anlatılmıştır. 1915 Ermeni Olayları ve akabinde çıkarılan Sevk ve İskân Kanunu ile sonrasındaki süreci ders kitabı “*Büyük Yalan*” başlığıyla isimlendirmiştir. Paragraf boyunca Ermenilerin, 1915 yılı içerisinde Türk ve Müslüman halka karşı giriştiği faaliyetler ve bunların neticesinde Osmanlı Devleti’nin sırasıyla gerçekleştirdiği tedbir kararları aktarılmıştır. Ermenilerin Türk ve Müslüman halka karşı uyguladığı yağma ve öldürme hareketleri ise “*terör faaliyeti*” olarak isimlendirilmiştir. Ermenilerce “*soykırım günü*” olarak kabul edilen 24 Nisan 1915 tarihine ise bir açıklama getirilerek bu günün soykırım günü değil “*Ermeni çete liderlerinin tutuklanma günü*” olduğu bilgisine yer verilmiştir. Ders kitabı bu paragrafta Ermeni tarafının iddialarına açıklık getirmeye çalışmıştır.

“Ermeni terör gruplarının emirleri: ”

- 1. Rus ordusu sınırı geçer geçmez Ermeni grupları ve firariler onlara katılarak Osmanlı ordusuna saldıracaklar.*
- 2. İki yaşını doldurmuş tüm Müslümanlar öldürülecek.*
- 3. Ermeniler evlerini, yemeklerini ve kiliselerini terk edecekler, hayır kurumlarını yakacaklar ve Müslümanmış gibi propaganda yapacaklar.*
- 4. Cepheden yaralı olarak dönen Osmanlı askerleri öldürülecek.”*

(Ağalarov vd., s. 42).

Ders kitabının bu pasajında ise “*Ermeni Terör Gruplarının Emirleri*” başlığı atılarak 4 maddede bu emirlere yer verilmiştir. Koyu renkli kutucuk içerisinde ders kitabında yer alan bu pasajda ders kitabı hiçbir yorumlama yapmamış maddelerin ardından bilgilerin nereden alındığını göstermiştir. Bu bilgilerle ilgili olarak kaynakçada verilen çarpıcı

husus ise aynı ifadelere dair farklı devletlere ait alt alta dört kaynakça verilmiş olmasıdır. Bu kaynaklar sırasıyla şöyledir;

1. *Türkiye Genelkurmay Arşivleri, ATASE, 1/2 numara, belge / 2061*
2. *Kapriel Serope Papazian, Patriotism Perverted, s. 37-38.*
3. *Aram Turabian, Les Volontaires Arméniens Sous Les Drapeaux Français Broché (Fransız Bayrağı Altında Ermeni Gönüllüler), s. 6.*
4. *Georges de Malevill, 1915 Ermeni Trajedisi, s. 34-35.*

“27 Mayıs 1915 tarihli Yeniden Yerleşim Kanunu:

1. *Yeniden yerleştirilmesi gerekenler güvenli bir şekilde varış yerlerine ulaştırılacaktır;*
2. *Yollarda konforu, can ve mal güvenliği sağlanacaktır;*
3. *Geçimlerini ve yiyeceklerini sağlamak için gerekli tüm yardım sağlanacaktır.*
4. *Mali durumlarına göre onlara mal ve arazi verilecek;*
5. *Devlet tarafından bir ev yapılacaktır.” (Ağalarov vd., 2018, s. 42).*

Ders kitabından alınan bu pasaj ise yine bir diğer pasajda da olduğu gibi koyu renk kutucuk içerisinde altında kaynakça bilgisi verilerek, ilave yorum yapılmadan verilmiştir. Bu pasajın kaynağı ise Yusuf Halaçoğlu'nun Ermeni Tehciri isimli kitabıdır.

SONUÇ

Sovyetler Birliği'nin dağılması ardından ortaya çıkan Türk Cumhuriyetleri arasında Azerbaycan, Türkiye Cumhuriyeti'nden önemli ölçüde destek görmüştür. Azerbaycan'ın 18 Ekim 1991'de gelen bağımsızlığının ardından, 8 Kasım 1991'de Türkiye Cumhuriyeti, Azerbaycan'ın bağımsızlığını tanımış böylelikle uluslararası arenada onu tanıyan ilk ve önemli devlet olmuştur. Ebulfez Elçibey döneminde Türkiye, Azerbaycan dış politikası için önemli bir konuma gelmiş ve bu önem stratejik bir ortaklık, bir iş birliği olarak açıklanmıştır. 1994 yılında Azerbaycan Cumhurbaşkanlığı koltuğuna gelen Haydar Aliyev döneminde ise Türkiye ile olan ilişkiler “*tek millet iki*

devlet” olarak vurgulanmış ve iki ülke arasındaki ikili ilişkilerde önemli gelişmeler yaşanmıştır (Garibov, 2017, s. 66).

Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından bağımsızlığını ilan eden bir diğer devlet ise Ermenistan'dır. Ermenistan, Türkiye'nin Kafkasya siyasetinde en sorunlu ilişkilerinin olduğu ülkedir. İki ülke arasında normal seyirde ilerleyebilecek bir diplomatik ilişki kurulamamıştır. Bu durumun temel nedeni; Ermenistan'ın soykırım iddialarını uluslararası arenaya taşımaya ve bu iddianın tanınmasını kendi dış politikasının en önemli amacı olarak ortaya koymasıdır. Bununla birlikte diğer nedenler Türkiye'nin toprak bütünlüğünü tanımıyor olması ve Azerbaycan-Ermenistan arasında yaşanan Dağlık Karabağ sorunudur. Ermenistan, bağımsızlık bildirgesinde *“Ermenistan Cumhuriyeti, Osmanlı Türkiye'si ve Batı Ermenistan'da gerçekleştirilen 1915 soykırımının uluslararası düzeyde tanınması çabalarını destekleyecektir.”* ifadesi yer almaktadır. Yine Ermenistan zaman içerisinde ara ara kendi parlamentosunda 1921 yılında imzalanan Kars Antlaşmasında düzenlenen Türkiye-Ermenistan sınırının tanınmaması konusunda konuşmalar yapılmaktadır (Kasım, 2009, s. 101-102).

Bahsi geçen bu devletler pek tabii olarak tarih içerisinde birbirleriyle olan ilişkilerine tarih ders kitaplarında yer vermektedirler. Bu çalışmada da Türkiye ve Ermenistan arasındaki ilişkileri bu denli etkileyen 1915 Ermeni olaylarına üçüncü bir göz olan Azerbaycan'ın bakış açısı tarih ders kitaplarında aranmıştır. Azerbaycan liselerinde beş adet tarih ders kitabı okutulmaktadır. Ders kitapları üzerinde yapılan incelemeler sonucunda okutulan beş ders kitabı arasından yalnızca üçünde 1915 Ermeni olaylarına dair bilgilerin yer aldığı görülmüştür. 1915 Ermeni Olaylarına dair bilgilerin olduğu tarih ders kitapları; 9. Sınıf Umumi Tarih, 9. Sınıf Azerbaycan Tarihi ve 11. Sınıf Umumi Tarih ders kitaplarıdır.

9. Sınıf Umumi Tarih ders kitabında yer alan 1915 Ermeni olayları konulu pasajlarda konuyla ilgili bilgiler ve ifadeler değerlendirildiğinde en çok göze çarpan cümle; *“Rus iktidar çevreleri, imparatorluk topraklarında yaşayan Ermenileri, Osmanlı İmparatorluğu'na yönelik işgal planlarını uygulamak ve silahlandırmak için bir araç olarak kullandılar.”* cümlesidir. Bu cümledeki *araç olarak kullandılar* ifadesi ders

kitabında Rusya için kullanılmıştır. Rusya'nın, Ermenileri Osmanlı Devleti üzerindeki işgal planlarını gerçekleştirebilmek uğruna, Ermenilerin "*Büyük Ermenistan*" hayalini desteklediği ve onları silahlandığı bilgisi üzerine ders kitabında böyle bir çıkarım yapılmıştır. I. Dünya Savaşı döneminde Ermenilerle yaşanan diğer olaylar hakkında kısaca bilgiler veren ders kitabı, yaşanan olaylar sebebiyle Osmanlı Devleti'nin ilk olarak tutuklama daha sonra ise göç kararı aldığını belirtmiştir. Yapılan göç hareketinin yönüyle alakalı olarak ise "*imparatorluğun iç bölgelerine*" doğru gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Ders kitabı bu noktadan sonra 1915 yılında yaşanan Ermeni Olaylarına bugünkü Ermenistan'ın yaptığı yoruma dair bilgi vermiş ve Ermeni tarafının 1915'de yaşananları "*soykırım*" olarak nitelendirdiğini belirtmiştir. Buraya kadar olan kısımda ders kitabında yer alan konu anlatımlarında herhangi bir bakış açısına yer verilmeden objektif ve tarafsız bir tarih anlatımı yapıldığı görülmüştür. Ancak değerlendirme sorusu ile Azerbaycan'ın olaylara olan bakış açısı hakkında bilgi verildiği görülmektedir. Azerbaycan tarafının bakış açısını gösteren ifade "*Ermeni soykırımının kurgusallığı*" ifadesidir.

9. sınıf Azerbaycan Tarihi ders kitabında ise 1915 Ermeni olaylarıyla ilgili olarak pasajlarda; Rusya'nın boğazları istediği, müttefikleriyle Osmanlı Devletini parçalama fikrinin olduğu ve Ermenilere de toprak özerkliği verecekleri bilgileri yer almaktadır. Ders kitabı, 1915 yılı savaş dönemi içerisinde Ermenilerin Osmanlı aleyhine gerçekleştirdiği faaliyetleri aktararak, Osmanlı tebaasından olan Ermenilerin bu faaliyetlerini "*ihamet*" olarak nitelendirilmiş ve Ermenilerin bölge halkına yaşattıklarını ise "*vahşet*" olarak değerlendirmiştir. 24 Nisan 1915'de İstanbul'da gerçekleştirilen tutuklamalar ve 27 Mayıs 1915'de çıkartılan kanunla ilgili olarak ise ders kitabı "*Savaş devam ederken, Ermenilerin sivil nüfusa karşı gerçekleştirdiği katliamları görmezden gelmek imkânsızdı*" şeklindeki ifade ile kararların yerinde ve alınması gereken kararlar olduğu sonucunu çıkartmıştır. Bir önceki ders kitabında olduğu gibi bu ders kitabında da göç yerlerine dikkat çekilmiş ve göç noktaları belirtilerek "*...imparatorluğun içerilerine yerleştirilmesine karar verildi*" denilmiştir. Konu sonunda verilen değerlendirme sorusunda ise 1915 Ermeni olayları karşısındaki bakış açısını net bir

şekilde ifade ederek, bu bakış açısını destekleyecek kanıt bilgileri toplanılmasını ve bilgilerin ve olayların geçtiği yüzyıl içinde değerlendirilmesi istenilerek kanıtlara dayalı bir bakış açısı ve tarihsel empati becerisi öğrencilerde geliştirilmeye çalışılmıştır.

11. sınıf Umumi Tarih ders kitabında diğer iki ders kitabından farklı olarak 1915 Ermeni olaylarına ilişkin daha net bir tavır ortaya konulmuştur. 1915 yılında yaşanan olaylar ve Ermenilerin 1915 Sevk ve İskân Kanunu'nu sebebiyle gerçekleştirilen yerleştirmelere dönük olarak söyledikleri soykırım iddiası "*Büyük Yalan*" başlığı ile isimlendirilmiştir. 1915 yılında yaşanan olaylar da yine diğer iki ders kitabından farklı olarak daha detaylı bir şekilde aktarılmış ve asıl soykırımın Ermeniler tarafından gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Ermenilerin gerçekleştirdiği soykırımın ise sadece Müslümanlara dönük olmadığı, bölgede yaşayan Yahudi ve Rumları da hedef aldığı, onlarında Ermeni mezalimine maruz kaldığı belirtilmiştir. Tıpkı diğer iki ders kitabında da olduğu gibi Osmanlı Hükümeti'nin yaşanan olaylar neticesinde aldığı önlemler sırasıyla aktarılmıştır. Diğer ders kitaplarından farklı olarak burada Ermeni tarafının soykırım günü olarak belirttikleri 24 Nisan tarihinin bir soykırım tarihi değil aslında isyancı Ermeni çete liderlerinin Osmanlı Devletince tutuklandığı tarih olduğu ayrımı yapılmıştır. 1915 yılında yaşanan Ermeni mezaliminin ise dönemin Rus komutanlarınca dahi kabul edilen bir gerçek olduğu dile getirilmiştir.

11. sınıf Umumi Tarih ders kitabını diğer iki ders kitabından ayıran bir başka özellik ise olayın daha geniş ölçüde ele alınması ve ders kitabının olaylara karşı tutumunun haklılığını destekleyecek, döneme dönük kanıt niteliğindeki belge bilgilerine yer vermesidir. Ders kitabında verilen bu bilgiler çok sayıda yerli ve yabancı kaynakça kullanılarak desteklenmiş "*Büyük Yalan*" ifadesi temellendirilmiştir. Ders kitabında 1915 Ermeni olaylarına ilişki pek çok yerli ve yabancı kaynağa yer verilmiş olması, Azerbaycan'ın konuya olan hassasiyetini göstermektedir. Ancak bu hassasiyetleri bilimsel tarih yazıcılığını elden bırakarak, milliyetçi ve romantik söylemlere başvurmalarına sebep olmamış, tarih biliminin etiğine ters düşmemişlerdir.

Sonuç olarak her üç ders kitabına genel olarak bakıldığında 1915 Ermeni olaylarına dair bilgilerin tarih alanyazında yer alan bilgilerle çelişmediği görülmektedir. 11. Sınıf

Azerbaycan Tarihi ders kitabı haricindeki diğer iki ders kitabında olaylarla ilgili Azerbaycan tarafının bakış açısı konu anlatımı kısmında sezdirilmemiş, sadece değerlendirme sorularına bakıldığında bu bakış açısını gösteren ifadeler olduğu görülmüştür. 11. sınıf Azerbaycan Tarihi ders kitabında daha net ifadeler olmasına rağmen bu ifadeler kanıt kullanma yoluna gidilerek temellendirilmiştir.


Genellikle ders kitaplarında konu, her ne kadar fazla ayrıntıya girmeden ana hatlarıyla aktarılmaya çalışılsa da, bu olaylarla ilgili en k gündeme getirilen göç ettirilen nüfus konusuna üç ders kitabında da yer verilmemiştir. Bunla birlikte göç edenlerin daha sonra eski yerleşim yerlerine gitmekte serbest bırakıldığı bilgisi de yine ders kitaplarında yer almamaktadır. Bunların yanında mezkûr tarih ders kitaplarında tehcir kelimesine ve o gün şartlarında taşımakta olduğu *“bir yerden başka bir yere göç etme”* anlamının da yer verilmemiştir. Bu bilgilerin ders kitabına eklenilmesi konu bütünlüğü açısından oldukça elzem bir durumdur. Konunun yer aldığı sayfalarda kullanılan dil ve üslup ise Türk tarafını yüceltecek, Ermeni tarafını ise incitecek bir biçimde olmaması, ders kitaplarının tarih biliminin etiğine ters düşmediklerini göstermektedir. Bununla birlikte Azerbaycan bakış açısını yansıtan bilgilerinse temellendirilerek verilmiş olması da tarih ders kitaplarının kanıtlara dayalı bilimsel tarih yazıcılığı benimsenerek yazıldığını göstermektedir.


KAYNAKLAR

- Abdullayev M., Mahmudlu, Əliyev Q., Hüseynova, L. & Cabbarov, H. (2020) *Azərbaycan tarixi*. Bakü: Şərq-Qərb ASC.
- Ağalarov, P., Hətəmov, R., Quliyev, N., Cabbarov, H. & Hüseynov, E. (2018). *Ümumi tarix*. Bakü: Şərq-Qərb ASC.
- Ağayev. S., Mahmudlu, Y., Nəcəfli, T., Məməddov, K. & Bəhrəmov, S. (2020). *Ümumi tarix*. Bakü: Şərq-Qərb ASC.
- Aktaş, Ö. (2019). Azərbaycan tarix ders kitablarının dəyərləndirilməsi. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 191-212.
- Alpargu, M. (2007). Türkiyə və azərbaycan ders kitabları üzərində bəzi gözlemlər. *Atatürk Dergisi*, 5(3), 1-13.
- Baykal, N.B., Çelik, H. ve Kılıç Memur, H.N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çalık, R., Çiçek, K., Halaçoğlu, Y., Özdemir, H. & Turan, Ö. (2010). *Ermeniler: sürgün ve göç*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çelik, H. (2008). Ermeni tehciri ve tehcirden dönenlerin iskân sorunu. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 143-163.
- Çelik, H. (2020). Tarih ders kitabı araştırmalarına kısa bir bakış. *VAKANÜVİS-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*. 5(2), 565-586.
- Demirci, O. (2010). Güney kafkasya bölgesi bağlamında Türkiye-Ermenistan ilişkileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 211-233.
- Deveci Bozkuş, Y. (2015). Ermeni tarih ders kitaplarında 1915 olayları. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(1), 89-105.
- Garibov, M. (2017). *XX. Yüzyılda ermenistan-azerbaycan dağlık karabağ sorunu*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Garibova, J. (2018). Azerbaycan'da dil-kimlik bağlantısının oluşumu ve türkiye türkçesi faktörü. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 44, 15-41.
- Georgeon, F. (2020). *Sultan abdülhamid*. İstanbul: İletişim.
- Günay, N. (2009). Ermenilerin tehcir edilmesi kararında etkili olan faktörler ve maraş-zeytun ermenilerinin tehciri. *Belleten Dergisi*, 73(267), 555-580.
- Günay, N. (2015). *Zoraki ittifaktan yol ayrımına ittihat terakki ve ermeniler*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Gürün, K. (2012). *Ermeni dosyası*. İstanbul: Bilgi.
- Halaçoğlu, Y. (2006a). *Ermeni tehciri* (9. Baskı). İstanbul: Babıali.
- Halaçoğlu, Y. (2006b). *Sürgünden soykırma ermeni iddiaları* (2.Baskı). İstanbul: Babıali.

- Hocaoğlu, M. (1975). *Arşiv vesikalarıyla tarihte ermeni mezalimleri ve ermeniler*. İstanbul: Anda.
- Kasım, K. (2009). *Soğuk savaş sonrası kafkasya*. Ankara: Usak Yayınları.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Lütem, Ö. E. (2015). Türkiye-ermenistan ilişkilerinin güncel durumu. *Ermeni Araştırmaları Dergisi*, 50, 231-373.
- Mammedov, Z. (2013). Azerbaycan ile türkiye arasında öğrenci değişimi alanındaki işbirliği (2003-2010 yılları arası). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Arşivi* 5(9).
- Öneren Şendil, H., Nas, E., Sak, R. ve Şahin Sak, İ.T. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Özçelik, İ. (2000). *Ermeni iddiaları ve gerçekler*. Ankara: Türkar.
- Özşavlı, H. (2017). *Abdülhamid'den cumhuriyete ermeni yetimleri*. Ankara: Kesit.
- Özşavlı, H. (2019). *Önce isyan, sonra göç ve iskân*. Ankara: Atatürk Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Qasımlı, M. (2014). *Kafkaslarda ermeni sorunu (1724-1920)*. Ankara: Matsa.
- Sonyel, S. (2009). *Osmanlı ermenileri büyük güçler diplomasinin kurbanları*. İstanbul: Remzi.
- Stearns, P. N. (2009). *Why study history?* (Erkan Dinç çev.). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 118-127.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi, *Gazi Üniversitesi Akademik Bakış Dergisi*, 2(4), 35-52.
- Tuzcuoğlu, F. (2019). Azerbaycan ve Türkiye İlişkileri TUDİFAK örneği. Azerbaycan Devlet Ekonomi Üniversitesi (UNEC), Sakarya Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi İş Birliği Yönleri: Mevcut Durum ve Perspektifler Konuya Göre Uluslararası Konferans Raporları: Bakü.
- Uçarol, R. (2013). *Siyasi tarih (1782-2012)*. İstanbul: Der.
- Yürükel, S. M. (2003). *Soykırımlar tarihi I*. Ankara: Türkar.

ORCID

Nejla GÜNAY  <https://orcid.org/0000-0001-5895-8359>

Tuğba YILMAZ  <https://orcid.org/0000-0003-3013-9313>

SUMMARY

Introduction

The aim of this study is to evaluate the perspective of the 1915 Armenian events presented in the Azerbaijan History textbooks. In this context, among the Azerbaijan history textbooks, these 1915 Armenian events are included; The 9th grade General History, 9th grade Azerbaijan History and 11th grade General History textbooks were examined.

Method

In the study, using the document analysis method, information about the 1915 Armenian events in the history literature and the Armenian events in the history textbooks were obtained, and the information obtained from the textbook was evaluated using the qualitative data analysis technique in this study.

Findings

The following findings were reached regarding the 1915 Armenian events in the 9th Grade General History textbook, which was first evaluated; The textbook is that Armenians, who dreamed of Greater Armenia during the First World War era, were used by the Russians against the Ottoman Empire. Another finding in the textbook is that during the First World War, the Armenians did not give peace to the Turkish and Muslim people living in the Eastern Anatolia Region, where Armenians were engaged in activities against the Ottoman armies behind their fronts, and as a result of these, the Ottoman State decided to move the Armenians away from the front area and to migrate to the inner parts of the country afterwards. Students were asked to develop a thesis against the claims of the Armenians side by asking questions about evidence-based learning from the textbook with the evaluation questions asked at the end of the topic to generate more results and ideas.

The findings regarding the 1905 Armenian events from the 9th grade Azerbaijan History textbook are as follows; It is the statement that Russia will give the Armenians territorial autonomy during the First World War. One another finding in the history textbook is that there were disturbances caused by Armenians in many cities of Turkey such as Erzurum, Kars, Iğdır and especially in the province of Van, where Armenians massacred Turkish and Muslim people in Eastern Anatolia during the First World War. It is written that this situation in Eastern Anatolia could no longer be ignored by the Ottoman Empire, and as a result, Armenian gang leaders were arrested on April 24, and Armenians were immigrated to provinces such as Syria, Iraq and Lebanon in the inner parts of the state on May 27.

The most striking statement in the textbook about the 1915 Armenian events is that the state could no longer ignore what happened and thus the Armenians forced the Ottoman state to take measures to migrate them. The statements about the 1915 Armenian Events in the 11th Grade General History textbook are as follows; First of all, what the Armenian side said about the 1915 Armenian Events was expressed as a big lie, and after the title of the big lie was mentioned in the textbook, the subject was explained deeply. Regarding the date of April 24, which the Armenians

recorded in their own history as the day of genocide, a distinction has been made that this date is not the day of genocide, but the day of the arrest of the Armenian leaders. The textbook, which includes the orders given by the Armenian gang leaders against the Turkish and Muslim people, showed reference books belonging to four different states as sources for these orders.

Conclusion

As a result, when examined in general in all three different history textbooks, it is seen that the statements about the 1915 Armenian events do not contradict the statements in the history literature. In addition, while the subject is narrated in the textbook, there is no expression that glorifies one side and insults the other side. It has been observed that the perspective of the Azerbaijani side on the 1915 Armenian Events is not implied in the lecture part of the textbook, but there are expressions showing the point of view in the evaluation questions. On the other hand, it has been observed that the 11th Grade General History textbook, compared to the other two textbooks mentioned, reveals the directional perspective of the 1915 Armenian Events more clearly, but this is supported by the use of evidence as a result.

Rusya Tarihi Ders Kitaplarında Toplumsal Yaşam*

Social Life in Russian History Textbooks

Özgür AKTAŞ¹, Hurşit İSAYEV²

¹Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. ozgurkaftas@gmail.com

²Kafkas Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, hursutisa@mail.ru.

Makale Geliş Tarihi: 01.05.2021

Yayına Kabul Tarihi: 29.07.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı altıncı sınıf Rusya tarihi ders kitaplarında yer alan toplumsal yaşama dair konuları değerlendirmektir. Altıncı sınıf ders kitapları başlangıçtan on beşinci yüzyıla kadar olan zaman dilimini kapsamaktadır. Çalışmanın yöntemi doküman analizine dayanmaktadır. Kolay ulaşılabilen örneklem yöntemiyle elde edilen tarih ders kitapları içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada toplumsal yaşama ait konular din, köyler ve şehirler, aile, toplumsal hayat, Rus evi, beslenme ve giyim alt başlıkları altında değerlendirilmiştir. Rusların uzun dönem Slav ailesinin bir parçası olarak kaldığı görülmüştür. Rusların XI. yüzyıla kadar pagan inancını taşımışlar, en büyük tanrıları Perun olmuştur. Hristiyanlığın kabulüyle Ruslar, Bizans İmparatorluğu'nun kültürel ve dini takipçisi olmuştur. Rusya'da şehirlerin on birinci yüzyıldan itibaren gelişmeye başladığı bilinmektedir, şehirlerin en önemli sakinleri arasında posad adı verilen zanaatkarlar bulunurdu. Rus ailesine gelince ailenin başında eşyle beraber büyük babanın olduğu geleneksel aile yapısı hâkimdi. Knezler, Bayarlar, geniş topraklara sahipti, Rus köylüsü ise genellikle kut kaynaklarla geçinmiştir. Tüccar sınıfının ise Rus toplumunda zenginleşerek iyi bir hayat sürdükleri görülmüştür. Rusların evleri genellikle tek odalı, evin yarısı toprağın altında kalacak bir şekilde yapılmıştır. Rus insanının beslendiği ürün çeşidi azdı. Rusya'da giyim şeklinde coğrafi faktörlerin, dini inanışlar ve gelir durumunun önemli etkisi olmuştur.

Anahtar kelimeler: Rusya tarihi ders kitapları, Toplumsal yaşam, Tarih eğitimi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the issues related to social life in sixth grade Russian history textbooks. The topics covered in sixth grade textbooks cover the period from the beginning of the fifteenth century. The method of the study is based on document analysis. The history textbooks

***Alıntılama:** Aktaş, Ö. ve İsayev, H. (2021). Rusya tarihi ders kitaplarında toplumsal yaşam. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2095-2126.

obtained with easy-to-reach sampling method were evaluated according to the content analysis method. In the study, issues related to social life were evaluated under the subheadings of religion, villages and cities, family, social life, Russian house, nutrition and clothing. The Russians have been seen to have remained part of the Slavic family for a long time. They carried the pagan belief until the eleventh century, their greatest god was Perun. With the acceptance of Christianity, the Russians became the cultural followers of the Byzantine Empire. It is known that cities in Russia began to develop from the eleventh century, and artisans called posads were among the most important inhabitants of the cities. As for the Russian family, the traditional family structure dominated the family, headed by his wife and grandfather. The Knez, Bayar owned vast lands, while the Russian peasant generally lived on poverty. The merchant class, on the other hand, was seen to prosper and lead a good life in Russian society. The houses of the Russians generally consisted of a single room, half of the house was built under the ground. Russian people did not have a wide variety of products in terms of nutrition. In Russia, geographical factors and income status have had an important effect in the form of clothing.

Key words: *Russian history Textbooks, social life, History education.*

GİRİŞ

Tarihin bir ideolojiyi desteklemek üzere kullanılabilir bir araç olup olmadığı, bağımsız bir bilgi dalı olarak bir değer taşıyıp taşımadığı, bilgelik mi kazandırdığı yoksa sadece önceden tasarlanmış dünya görüşlerini pekiştirmeye mi yaradığı konusunda çeşitli görüşler ortaya konulmuştur. Tarih felsefecileri, tarih biliminin siyasi tarihin dışında diğer alanlara da eğilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Tosh, 1997: 129). Tarihi sadece büyük adamların yaptıkları, hanedanların yükselişi ve silinişi, devletlerin kuruluşu ve çöküşü; savaşlar ve barışlar, kahramanlık ve ihanetlerin öyküsü yani sadece siyasi-askeri olaylar dizisi olarak algılanma düşüncesi *Annales Okulu*'yla değişmeye başlamıştır (Berktaş, 2005: 25). *Annales* Ekolü; sosyoloji, ekonomi, sosyal psikoloji ve antropoloji gibi çeşitli toplum bilimleri ile işbirliğini sağlayacak bir tarih anlayışı geliştirmek üzere kurulmuş, siyasi tarihi merkeze alan kronolojik tarih anlayışı yerine (Yegen, 2016: 26) milyonlarca dağınık küçük üreticinin, kölelik veya serflik gibi çok ağır tahakküm biçimleri altında yaşayan, çoğunlukla emekleri göze çarpmayan saz veya çamur kulübelerde barınıp tarla süren, çömlek yapanların tarihlerine odaklanmıştır (Berktaş, 2005: 27). *Annales* Dergisi etrafında toplanan tarihçiler yirminci yüzyılın tarih yazımında sıradışı bir yer teşkil etmişlerdir. Tarihçiler, tarihi geçmişten geleceğe uzanan tek boyutlu bir zaman olarak görmelerine karşı; *Annales* tarihçileri, zamanın göreceliğini ve çok katmanlılığının altını çizerek, eski düşünceyi önemli ölçüde değiştirmişlerdir (Iggers, 2000: 51). Tarih yazımının büyük kısmının yönetenlerin yüceltilmesi görüşüne karşı; devletin toplumdan evrildiği, iktisadi çıkarların siyasi kavgaları belirlediği yeni toplumsal tarih anlayışını oluşturulmuştur. Toplumsal tarihin birinci ilkesi yoksul ya da aşağı sınıfların tarihi, ikincisi tarihi olaylarda iktisadın rolünün ön plana çıkarılması, üçüncüsü âdetler, davranışlar, gündelik yaşam gibi çeşitli faaliyetleri içermektedir (Hobsbawm, 1998: 108). Gündelik yaşam denildiği zaman toplumdaki bireylerin günlük zaman bütçesi içerisinde yer tutan beslenme, giyinme, barınma, uyuma gibi faaliyetlerinin yanı sıra konuşma, okuma, hareket etme alış veriş yapma gibi yaşam pratiklerini de kapsamaktadır (Tekeli, 2000: 42) Sıradan insanların

tarihinin yazımı XVIII. yüzyılda Michelet'le başlamıştır. Georges Lefebvre, “Büyük Korku” isimli eserinde Fransız egemen sınıfının değil; Fransız halkının tarihine yoğunlaşmıştır. Aşağı tabakadaki sınıfların tarihini ele alan konular Georges Lefebvre ve Marc Bloch tarafından sıklıkla işlenmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Marksizmin de etkisiyle alt sınıfların ve işçilerin tarihine yer ayrılmaya başlamıştır (Hobsbawm, 1998: 311). Marx, tarihi materyalizim teorisinin en önemli bileşenine üretim tarzı adını vermiştir. Bu düşünceye göre insanlar yüksek sanat ve kültür yaratmadan önce yemek, içmek, doğanın etkilerinden korunmak, çoğalmak zorundaydılar (Berktaş, 2005: 29-30).

Annales ekolünün ilk yıllarında büyük önem taşıyan ekonomi, sosyoloji, ve antropoloji gibi geleneksel sosyal bilimlere ek olarak; dilbilim, göstergebilim, edebiyat, ve sanat bilimleri ile psikanaliz de 1970'li yıllarda yer almaya başlamıştır (Iggers, 2000: 55). 1980 ile 1990 yıllarda tarih çalışmalarının ilgisini çeken konuların başında kadın hareketlerinin tarihi, mikro tarih ve yerel tarih anlayışının ön plana çıktığı görülmüştür. Yerel tarih kapsamında ailenin tarihi, beslenmenin tarihi, bedeninin tarihi, çocuk doğurmanın tarihi, ölümünün tarihi, oyun-eğlencenin tarihi, cinselliğin tarihi, işçi tarihi, kurumların tarihi, sporun tarihi gibi konular dikkat çekmeye başlamıştır (Özbaran, 1997: 14). XXI. yüzyılda ise çevreyle ilgili tahribat ve bu tahribatın insan üzerine olan etkisine tarih biliminin yoğunlaşacağı düşünülmektedir. İnsan nüfusundaki artış, çevrede yapılan değişikliklerde yerel unsurlar ile ulusal ve uluslararası kuruluşların, çatışması, biyo-çeşitliliğe yönelik tehditlerin ön plana çıkacağı düşünülmektedir. Bitki ve hayvan türlerinin yok olması, yayılcı egzotik bitkilerin yetiştirilmesi, genetik mühendislikle elde edilen organizmaların yapacağı etki, büyük devletlerin enerji tüketimi ve bu durumun çevreye olan yansımaları, doğal kaynakların tüketilmesi, bulaşıcı hastalıkların tarih eğitiminin yeni konuları olacağı beklenmektedir (Hudges, 2019: 190).

Türkiye’de Slavlar ve Rusya tarih ders kitaplarıyla ilgili önemli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak yapılan çalışmaların içeriği değerlendirildiğinde genellikle Türklerin nasıl anlatıldığı ile ilgili siyasi tarihi konu alan çalışmalar olduğu görülmüştür

(Başaran, 2012; Kımkıoğlu, 2007; Gatina, 2009; Balta ve Demir, 2016; Kapar, 2016; Cengiz ve Şimşek, 2017; Cengiz, 2018; Arabacı, 2019; Akhan, 2020). Bu nedenle Rusya Federasyonu'nda okutulan tarih ders kitaplarında toplumsal yaşamı ele alan çalışmanın önemli bir eksiği gidereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı altıncı sınıf Rusya Tarihi ders kitaplarındaki toplumsal yaşama ilişkin konuları değerlendirmektir. Bu amaçla Eski Rusya'da:

1. Halk hangi dini inanca sahiptir?
2. Köylüler nasıl bir yaşam sürmektedir?
3. Şehirliler nasıl bir yaşam sürmektedir?
4. Aile nasıl bir yapıya sahiptir?
5. Toplumsal yapı nasıl şekillenmiştir?
6. Evlerin özellikleri nelerdir?
7. Beslenme şekli nasıldır?
8. Giyim şekli nasıl olmuştur? Sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın yöntemi doküman analizine dayanmaktadır. Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılan önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem ve görüşme yapmadan elde edebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006: 188). Araştırmacılar dokümanları incelerken hiç beklenmeyen yerden önemli veriler elde edebilmektedir. Dokümanın yazıldığı tarih, orijinalliği, hangi koşullar altında ne amaçla üretildiği, dokümanı oluşturan kişi veya kurumun ön yargılı olup olmadığı, dokümanı oluşturanların ne derecede nesnel oldukları doküman incelemesinde dikkat edilmesi gereken konulardır (Merriam, 2013: 143) yani kelimeler ve anlamları nerede, kimin tarafından ve kim için kullanıldıklarına

göre de değişmekte, dolayısıyla sosyal, tarihi, kültürel değerinden soyutlanarak incelenen belge ve metinler gerçek anlamını kaybetmektedir (Punch, 2004: 219). Karasar (2010) doküman analizi yönteminin diğer adını da belgesel tarama metodu olarak adlandırılmıştır. Bu anlamda belgesel tarama metodu kaynakları bulma, okuma, not alma, değerlendirme işlemlerini de kapsamaktadır.

Materyaller

Çalışmada altıncı sınıf Rusya tarihi ders kitapları seçilmiştir. Altıncı sınıf kitaplarının seçilme nedeni Rusların eski çağlarına ait toplumsal yaşamı tespit etmektir. Çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem stratejisinden yola çıkılarak, web adresinden tespit edilen ücretsiz ulaşılabilen şu kitaplar incelenmiştir: Danilov & diğerleri (2009) Rusya Tarihi; Danilov & Kosulina (2012) Rusya Tarihi; Andreyev & Födörö (2016) Rusya Tarihi; Arsentev ve diğerleri (2016) Rusya Tarihi (URL 1/2). Karasar (2010) örneklem üzerinde çalışmanın araştırmacıya geniş zaman, enerji ve para tasarrufu sağladığını belirtmiştir. Araştırmada amaç çok veri toplamak değil, geçerli ve güvenilir veriyi toplamaktır. Çoğu durumda ise iyi belirlenmiş küçük bir örneklem üzerinde yapılan araştırma, geniş bir evrende yapılan çalışmalardan daha iyi sonuç verebileceği için büyük küme üzerinde çalışmak bir övünç kaynağı değildir. Bu nedenle para, zaman açısından tasarruf sağlamak ve değişik tarihte yazılan ders kitaplarının içeriğinin aynı olduğu kararına varıldığı için çalışmada dört adet Rusya tarihi ders kitabının evreni temsil edeceği kararlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Rusya tarihi ders kitaplarında toplumsal yaşamla ilgili konular araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmacılarından birisi Rus dili diğeri de tarih eğitimi alanında uzmandır. Rusça'dan çevrilen metin iki araştırmacı tarafından müzakere edilerek Türkçe'ye uygunluğu kontrol edilmiş ve güvenilirlik sağlanmıştır. Türkçe'ye çevrilen metinler tarih eğitimi alanında uzman iki kişinin de görüşüne başvurularak belli temalar altında toplanmıştır. Bu temalar altında toplanan veriler içerik analize tabi tutulmuştur. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları

belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriyi indirgeme ve anlamlandırma çabası olarak adlandırılmaktadır (Patton, 2014: 453). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya; verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinin temelindeki temel amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada veriler tarih ders kitaplarından doküman incelemesi yoluyla toplanıp analiz edildiğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir. Araştırmada verilerin sunulması ve kaynak gösteriminde etik kurallara uyulmuştur. Yararlanılan kaynaklar için gerekli atıflar yapılmıştır.

BULGULAR

Eski Rusya'da Halk hangi dini inanca sahiptir?

Rusya tarihi ders kitaplarında din olgusu toplumsal yapının en önemli faktörlerinden birisi olarak değerlendirilmiştir. Rusya tarihi ders kitaplarında Rusların mensubu olduğu Doğu Slavların pek çok eski çağ kavmi gibi pagan inancına sahip olduğu ifade edilmiştir. Verilen bilgilere göre Slavlar, muhteşem kuvvetlerle teması büyücüler, cadılar, falcılar özel hikmeti olan insanların yapabileceğine inanarak din adamlarına özel misyon yüklemişlerdir. Slavların tasvirine göre ormanda düşman olan yosunlara bürünmüş kötü ruhlar efendilik etmekte, denizlerde ve göllerde deniz kızları yaşamaktadır. Bataklıklarda korkunç kikimoralar (kadın tanrı), kulübelerde ise insanın gözüne görünmeyecek kadar küçük domavoy adlı evlerin sahipleri vardı. Kötü ruhlardan ve nazarlardan korunmak için kendi elbiselerini sihirli işaretlerle süslemeleri, muskalarla, tılsımlarla gezmeleri Slavların elbiselere bir giyim aracı olmanın yanı sıra manevi anlam yüklediklerini de göstermektedir. Ders kitaplarından edindiğimiz bilgilere göre Slavlar en uzun kış gecesinde ışığı söndürerek, dışarıda dehşetli

fırtınada çubuğu ellerinde oğuşturarak yeni yılın ışığının alınabileceğini düşünmüşlerdir. Slavlar, alevin ve demircilerin koruyucusu olan “svarojiç”a şükranlarını sunuyorlardı, Mart ayında bahar güneşi görününce onlar Tanrı Hors’un güler yüzü ile geldiğine inanıyor, Meslenitsa Bayramı’nı kutluyorlardı. Slavlar temmuz’da güneş ışığının tanrısına ürünlerin yetişmesi ve sıcak günler göndermesi için dua etmekteydiler. Ağustos ayında Slavlar, gök gürültüsünün, şimşeklerin ve askerlerin koruyucu tanrısı Perun’a dua ederek arpa, buğday gibi ürünleri toplamaları için mücadele ediyorlardı. Eylül ayında ürün toplandıktan sonra mahsülün bereketin anası sayılan Rod’a dualar edilmekteydi (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 38-39). Tarih ders kitaplarında tanrıların gönlünü kazanmak için Slavların, onlara hayvan ve insan kurban verdikleri vurgulanmaktadır. Slavlar defnedilirken mezarda, ya da ölüyü yaktıkları taşın üstüne büyük bir bardakta veya kaptaki lapa ve bal, deri elbiseler, kaliteli çizmeler ok bir de demir balta koydukları şeklindeki açıklamalar, onların ölümden sonra bütün ruhların öbür dünyaya gittiğine orada dünyadaki hayatlarını sürdürdüklerine yönelik inançlarla yorumlanabilir (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 39). Ders kitaplarına göre Ruslar X. Yüzyılda yeni din arayışlarına girmişlerdir. Vladimir’in elçileri Ortodoks Yunanlılardan geri dönerken Konstantinopol’de kutsal Sofya Saboru’nda gördükleri kilise ayinlerine hayran kalmışlar bu ayinlerin diğer ülkelerde gördüklerinden daha güzel olduğunu söylemişlerdir. Rusya’nın Hristiyanlaşması için Bizans’tan din adamları davet edilmiştir. Kiev’de Vladimir’in askerlerinin Dinyeper’de suya girerek vaftiz olmaları, sonra bu şehirdeki bütün halkın Hristiyanlığa geçmesi Rus toplumunun dini bakımdan en büyük değişikliği olarak betimlenmektedir. Novgorod’da Hristiyanlığı kabul etmeyenlere karşı ordunun savaşa girdiği, şehri yaktıktan sonra paganlara diz çöktürdüğü yönündeki bilgiler kimi insanların gönüllü değil zorla Hristiyan dinine geçtiğini göstermektedir. Ruslar Hristiyanlığı kabul ettikten sonra kurban kanı dökmek ve çok evlilik gibi bazı pagan adetleri yasaklanmış, genç nişanlılara kilisede evlenmek ve çocukları vaftiz etmek öğretilmiştir olsa da pek çok pagan inancı Rus halkının yaşantısında devam etmiştir (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 63). Hristiyanlığın kabulüyle beraber Rusya’nın kültürel özellikleri Bizans Uygurluğundan

etkilenmeye başladığı bilgisi Bizans-Rusya arasındaki tarihsel ilişkileri değerlendirmek açısından önemli bir veri sunmaktadır (Danilov, Danilov, Klokov & Tırin, 2009: 64).

Eski Rusya’da Köylüler nasıl yaşam sürmektedir?

Rusya tarih ders kitaplarında da belirtildiği üzere Doğu Slavların esas uğraşı çiftçilik olmuştur, kuzey bölgesinin sert iklimi, kısa yaz, tayga ormanlarının ve bataklıkların çokluğu ürün yetiştirmeye engel olmasına rağmen Slavlar ormanları yakarak, temizleyerek tarıma açmışlar, güzel evler yapmak için çamlardan yararlanmışlardır. İnsanların avladıkları ayıların, tilkilerin, kunduzların derilerinden kışlık elbiseler yaptığı, ormanlardan çeşitli meyveleri, mantar ceviz, bal toplandığı şeklindeki bilgiler, Slavların ormanlarda avcılık ve toplayıcılık yaptıklarını ortaya koymaktadır. Doğu Slavların güney topraklarında iklim daha yumuşak olduğu için burada çiftçilerin toprağı kotanla sürerek ürün elde edebilmeleri tabiat ile insan arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemlidir (Danilov, Danilov, Klokov & Tırin, 2009: 37).



Şekil 1. Slav köylüler- çiftçiler (Arsentev ve diğerleri, 2016: 27)

Rusya tarihi ders kitaplarından edindiğimiz bilgilere göre XI. Yüzyıla gelindiğinde Rusya’nın köylerinde nüfus gittikçe artmıştır. Köylerde komşulardan oluşan topluluklar hep beraber toprağı kullanır, köy işlerinde birbirlerine yardım eder, başkan seçerler ve kneze karşı yükümlülüklerini yerine getirirlerdi. Birkaç köyün arazisinin birleşmesi “ver” veya “mir” (toplum) olarak adlandırılmıştır (Andreyev ve Födorov, 2016: 74). İlkbaharda erkeklerin atları kotana ve ya pulluğa koşarak toprağı sürmeleri daha sonra

bu toprağa darı, çavdar, buğday tohumu serpmeleri tüm tarım toplumlarında görmeye alıştığımız çalışma biçimidir. Ancak Ön Asya ve Ortadoğu bölgesinde toprağı sürmede öküz kullanılırken, Rusya’da atların kullanılması bir fark olarak dikkat çekmektedir. Kısa süren yaz aylarında köylü ailesi, toprağı sürmek, tohum serpmek, ot biçmek, ürün toplamak zorunda olduğu görülmektedir. Çift dönemi birçok karasal iklimin yaşandığı coğrafyada olduğu gibi nisan sonundan mayıs ayının ortasına kadar sürmekteydi. Erkekler sabanları tamir eder, tırpanları döver, çarık ve sepet yaparlardı. Yazın kadınlar orakla ekini biçerler, tahılı küçük el değirmeninde öğütülerek elde ettikleri undan ekmek ve lapa yaparlardı. Ürün toplamak eylül ayının sonuna kadar sürmekteydi. Rus köylüsünün güneşin doğuşundan güneşin batışına kadar aralıksız çalışması köylerde yaşamın zor olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir. (Andreyev ve Födörö, 2016: 4). Köylüleri, skomorohi denilen eğlencecilerin neşelendirdiği, insanı güldüren maskelerin alındığı, düdük ve davul çalınarak oynandığı, neşeli şarkılar söylendiği ayı, keçi ve horozla tiyatro gösterisi yapıldığı (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 69) şeklindeki bilgiler ağır şartlarda yaşayan Rus insanının hayatına bir parça neşe katma çabası olarak yorumlanabilir.

Tarih ders kitaplarının verdiği bilgilere göre Rusya’da nüfusun büyük bir bölümünü toprakla uğraşan köylüler oluşturduğu dönemde köylüler için kullanılan ve kulağa hoş gelmeyen simerdı, zakupı, siportı gibi kelimeler yerini kiristyanin kelimesine bırakmıştır (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 245). Köylülerin çoğusu, hükümdarın kara topraklar olarak nitelendirilen alanlarda yaşamakta, devlet hazinesine ya parayla ya da tahılla vergi verme; kale, köprü ve yol yapma gibi yükümlülükleri bulunmaktaydı. Köylüler, dvoryan malikanelerinde ve manastırların votçinalarında da yaşamaktaydılar. Bu köylüler toprak sahiplerine ürün, hayvan, kuşların bir bölümünü vergi olarak verirlerdi. Votçinalarda ve malikanelerdeki toprağa ek olarak komşu köylerde özel ağa toprağı olarak tarlalar bölünmekteydi. Bu toprakları eskisi gibi köleler değil, onları yeni seçilmiş köylüler işlemeye başlamıştır. Köylü haftanın birkaç günü ağanın toprağını sürer, otunu biçer bir de ağacını keserdi bu sisteme “barşına” denilmiştir. Köylüler bu hizmet karşılığında bir ücret alamazlardı. Köylülerin bir toprak

sahibinden başka toprak sahibine geçme hakkı güzün tarla işleri bittikten, yani Yuriev Günü'ne bir hafta kala veya bu günden bir hafta sonra (Aziz George Günü- 26 Kasım) olurdu. Rusya tarihi ders kitaplarında 1497'de bu uygulamanın kanunlaşması Rus köylüsünün toprağa bağlı kölelik sistemine kanunla dâhil edilmesi şeklinde yorumlanmıştır. Bununla beraber verimli toprakta dört yıl yaşayan köylü toprak sahibine bir ruble ödemeliydi. XV. Yüzyıl'da 1 ruble 1200-1500 kğ buğday ederdi bu da 4-5 kişilik bir köylü ailesinin bir yıllık beslenmesine denk geldiği (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 246) şeklindeki bilgiler Rus köylüsünün ağır vergiler altında yaşadığını göstermektedir. Ders kitaplarından edindiğimiz bilgilere göre Rusya'da toprağın bölünmesi ve işlenmesine bağlı olarak toplumsal tabakalar şekillenmiş, toprağını kaybeden Rus köylüsü toprağa bağlı feodal sisteme dâhil olmuş, ağır şartlar altında çalışmış ve Çarlık Rusya döneminde gündemden düşmeyen köylü sorununun da merkezine yer almıştır.

Eski Rusya'da şehirlier nasıl yaşam sürmektedir?

Kent tarihi, çok disiplinli yaklaşımları zorunlu kılan niteliğiyle günümüz tarih yazıcılığının en ilginç ve hızla gelişen alanlarından birisidir. Sosyoloji, coğrafya, mimarlık tarihi, sanat tarihi, arkeoloji, hatta antropoloji ve hukuk gibi çok çeşitli sosyal bilimlerin alanlarından faydalanan bu bilim dalının tarihi çok eskiye gitmemektedir. Özellikle 19. Yüzyılda kalabalıklaşan kentler yerel kimlikleri ve farklılıklarıyla araştırmalara konu olmaktadır (Avcı, 206: 175).

Kent tarihi araştırmalarıyla ilgili bilgi verdikten sonra Eski Rusya'ya döndüğümüzde şehirlerde canlı bir hayatın yaşandığı görülmektedir. Moskova Knezliği önderliğinde birleştirilmesinden sonra şehirlerin sayısı yaklaşık yüze ulaştığını öğrenmekteyiz. Smolensk, Pskov, Kiev, Novgorod bu dönemde en önemli Rus şehirleri arasında yer almaktadır. Şehirlerin çoğusunun merkezinde ağaçtan yapılmış kale olurdu. Burada, kalede, taşra divaryanlarının evleri vardı ve şehir düşman tarafından kuşatılınca onlar oraya sığınıyorlardı. Tarih ders kitapları zanaatkârlar hakkında da ayrıntılı bilgiler vermiştir. Ders kitaplarından yaptığımız çıkarımlara göre kale duvarlarının dışında

posad adı verilen zanaatkârlar vardı, onların Moskova hazinesine tiyaglo adlı vergi verme, kale yapma, ürün taşıma yükümlülükleri vardı. Posadlar topluluk olarak yüzlükler şeklinde yaşıyorlardı, gerektiği zaman her bir sokak şehir savunmasına yüz asker vermekteydi. O yüzlüklerin içinden seçilmiş başkanlar hükümdarın temsilcisi için vergileri, yiyecekleri ve ürünleri toplar, sokakların temizliğini denetlerdi (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 243). Çoğu zaman sokakların adı demirciler, kilciler, dericiler, marangozlar, kasaplar, ekmekçiler gibi yapılan mesleklere göre adlandırılmıştır. Bu zanaatkârların da müşterileri tüccarlar, soylular, papazlar gibi şehirlilerdi. Köylüler balta veya çizme almak için yani ancak ihtiyaç duydukları zaman şehre geldikleri anlaşılmaktadır. Zanaat yerlerinin yakınlarında ekinlerin, bostanların olması, sabahları avlulardan şehir taşrasına ineklerin ve keçilerin çıkması, çitler boyunca tavukların ve kazların dolaşması şehrin taşrasının da köylere benzediği sonucunu ortaya koymaktadır (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 244).

Eski Rusya'da Aile nasıl bir yapıya sahiptir?

Son yıllarda aile tarihi ve topluluklarla ilgili konular araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. Topluluk kelimesinin tanımı, belirli bir yerde, etkileşim içinde bulunan nüfus olarak yapılmıştır. Fiziksel yakınlık ilişkileri ve yaşamları belli bir ölçüde paylaşmaya yardım etse de grup içerisindeki bağlılık coğrafi yakınlığa bağlı olmayabilir. İçinde yaşanılan topluluğa olan kırgınlık, yeni topluluk türlerinin kurulmasına veya bir yerde başka yere göçü tetiklemektedir. Ölüm, boşanma, evlenmeler eski ailenin yıkılıp yeni ailenin kurulmasına neden olabilmektedir. Aile toplumu oluşturan en küçük yapı taşıdır, toplumsal değişimler aileyi, ailedeki değişimler de toplumu etkileyebilmektedir (Kyvig ve Marty, 2011: 136). Rusya'da toplumsal yaşamı öğrenmek için aileyi öğrenmek oldukça önemlidir. Rusya tarihi ders kitaplarının verdiği bilgilere göre eski Rusya'da birbirine yakın köy ve kasabalarda yaşayan aileler kabileyi oluşturmuştur. Bu aileler kendi sahalarında saman yapar, ot biçer, avcılık yaparlar, kıtlık durumunda ambarlarda biriktirdikleri ürünü aralarında bölerek yardımlaşma ve dayanışma içinde olurlardı. Ders kitaplarında aileden birisi

öldürüldüğünde o kabileden hiç kimse ölenin intikamını almadan silahı elden bırakmadığı şeklindeki bilgilerin yer alması kan davasının bir gelenek haline geldiğini göstermektedir. Genç erkekler ve kızların bayramlarda korolar oluşturarak oyunlar oynamaları, burada kendilerine eş seçmeleri evliliklerde gençlerin söz hakkının olmasının göstergesi sayılabilir. Slavlar bayramlarda yiyip içmek ve çok inandıkları tanrılara kurban vermek için bir araya gelmişlerdir. Kabile üyelerinin sorunları çözmek, af veya cezaya karar vermek için toplanılan kurul zamanla Veçe adını almıştır (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 42). Her kabile kendine ait toprakları korumak, düşmana karşı koymak için organizasyon sağlayacak bir önder (knez) seçmeye başlamıştır. Zamanla knez kabilenin hayatına her zaman başkanlık yapmaya devam ettiği anlaşılmaktadır. Veçe’de sadece silah taşıyanların ve savaşa katılanlar söz sahibi olduğu yönündeki bilgiler askerlerin zamanla toplumda ağırlıklarının arttığının kanıtıdır (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009). Ders kitaplarının verdiği bilgilere göre ailenin yönetiminde eşiyile beraber büyük baba vardı, aile hep beraber toprakla uğraşmaktaydı. Aileden yaşı küçük olanlar yaşça büyük olanların sözlerine itaat ederlerdi. Klasik tarım toplumlarında görüldüğü gibi erkek çocuklar yedi yaşında tarlaya götürülmüş ve onlara gerekli bir meslek öğretilmiştir. Kız çocuklar ise küçük kardeşlerine bakmakta, ev işlerine yardım etmekte ve elbise dikmekteydiler (Arsentev, Danilov, Stefanoviç & Tokareva, 2016: 93). Uzun kış gecelerinde kadınlar örgü örерlerdi, erkekler ev eşyalarını tamir ederlerdi; hatıralar, destanlar (bilin) anlatırlardı (Arsentev, Danilov, Stefanoviç & Tokareva, 2016: 94). Zengin ve tanınmış insanların çocuklara bir yaşına kadar bakıcı, beş yaşına kadar ise dadılar bakarlardı. Knezlerin erkek çocuklarının terbiyesiyle dayının ilgilenmesi şark toplumlarında çok az rastlanan bir gelenektir. Hristiyanlık kabul edilince kimi insanlar bu dinin kutsal adlarını almışlardır ancak Vlademir, Yaraslav, Siviyaoslav, Mistislav, Vsevolod gibi pagan dönemindeki isimleri de kullanmaya devam etmeleri pagan inançlarının halk arasında yaşadığını göstermektedir (Arsentev, Danilov, Stefanoviç & Tokareva, 2016: 95).

Eski Rusya’da Toplumsal yapı nasıl şekillenmiştir?

Pek çok ülkede okutulan tarih ders kitapları gibi Rusya tarihi ders kitapları da toprak yönetim sistemine ve toprağın işlenmesi yöntemine geniş yer ayırmışlardır. Çünkü toplumda da toprağın işlenme biçimi üretimi, askeri sistemi, toplumsal yapıyı ve ekonomiyi önemli ölçüde etkilemiştir. Rusya’nın toprak sistemini değerlendirdiğimizde Rusya’nın ileri gelen toprak sahipleri ve onlara tabi olan insanlar Rus toprak sisteminin temelini oluşturmuştur (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 73). Rusya tarihi ders kitaplarından edindiğimiz bilgilere göre XI. yüzyılda babadan oğula geçen obşına topraklarının bir bölümü insanların kullanımına verilmekteydi. Knez ailesi obşına topraklarını kendi toprakları olarak kullanmış ve onu metropolitlere, yepiskoplara, mansatırlara hediye etmişlerdir. Votçına toprak sahipleri ise toplumda soylu olarak tanımlanan boyarları oluşturmuştur, bu topraklar babadan oğula geçen mülk topraklardı. Bazen köylü çalışarak, toprak kazanarak votçına adını alırdı. Rusya’da ileri gelen diğer grup ise kneze yakın olan büyük durijinalardı, onlar da güvenilir hizmetlerine karşılık knezden votçına toprakları aldıkları anlaşılmaktadır (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 70). Ders kitaplarının verdiği bilgilere göre toplumsal tabaka içinde en az hak sahibi olan holoplardı, onlar kul olarak herhangi birisine aittiler ve holopların kaydedeğer bir sayısı vardı. Holoplar esirlerden veya hiçbir şart ve hak talep etmeden knez hizmetine girmiş kul olarak adlandırabileceğimiz insanlardı. Geçici olarak tabi olan insanlar açlık yıllarında votçinalardan kup (tahıl, hayvan) alırlardı ve aldıkları malların karşılığında çalışırlar, buna da bor için çalışma ya da zakupka denilirdi. Zakupılar; knezin topraklarını işlerler, diğer kısmı ise knez ve durijinalar için yiyecek hazırlar, onların elbiseleriyle meşgul olurlar, ağaçtan bal toplar, tuz yapar, balık avlar, koyun ve domuzla uğraşırlar, at otlatırlardı. Zakupılar borcunu ödedikten sonra özgür olabildiler, ancak hırsızlık yaparken yakalandıkları zaman tüm haklarını kaybederek köle olmaktadır (Andreyev ve Födorov, 2016: 76). Rusya tarihi ders kitaplarında özgür fakat yoksullaşmış köylünün kendi ağasıyla sözleşme yaptığı belirtilmiştir. Geçici olarak ağanın yanında çalışan böyle adamlar için “riyadoviç”, ağanın evinde çalışan ev hizmetlilerine “çelyad” denilirdi. Votçinanın merkezinde ağanın sarayı-

şatosu olurdu, orada da ağanın bütün işlerini idare eden kahyası (agnişanın) ve onun yardımcıları “tiyun” ve “kilyuçniki” (anahtar taşıyan) olurdu. Votçinik’in (malikânenin) sahipleri buralara zaman zaman gelirlerdi ancak çoğunlukla şehirlerde yaşarlardı. Baş durijinalar; knezle yönetim işleriyle ilgili fikir alışverişi ve kararlar alırlardı. Aşağı derecedeki durijinalar (askerler) knez sarayında yaşar, masada yemek yer, kılıçla, mızrakla yarış yapar, güleşirlerdi. Knezlerin, durijinalarla ve bayarlarla uzun süre avda vakit geçirmeleri savaş için fiziksel ve psikolojik hazırlığa yorulabilir. Önemli günlerde knezlerin, durijinalarla beraber toplanmaları gelenek halini almıştı bu toplantılarda onların ozanlardan geçmiş günlerin kahramanlıkları hakkında şarkılar, efsaneler dinlediği, gümüş kaplı camlardan yurtdışından gelen şaraplar içtikleri, kızarmış boğa eti, tatlı meyveler yedikleri şeklindeki bilgiler eski Rusya’da ileri gelen insanların lüks bir hayat sürdürdüklerini göstermektedir. Durijinalar, atlastan, kenarları deriden yapılmış çok parlak şapkalar takarak, omuzlarında zincirleriyle ve altından süslenmiş kırmızı yağmurluklarla, silahlarıyla sokaklardan geçerek sıradan halkla farklı olduğunu vurgulamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 72).

Rusya tarihi ders kitaplarından edindiğimiz bilgilere göre Rus zanaatkârlar siparişler alır, demirciler çalışma aletlerini döverler; zincirden, kılıçtan, kalkandan, mızraktan silahlar yaparlardı. Kuyumcular ise telkâri ve tanelerden takılar yaparlardı. Kil ustaları güzel ve sağlam kap kacak, dekoratif piliteler, döşemeler, kerpiçler ve çocuk oyuncakları yapmışlardır. Eğerciler, kunduracılar, dericiler, marangozlar Rus şehirlerinde görebileceğimiz ustalardır. Bu ustaların, şalvar ve gömlek çok pahalı olmayan kumaşlardan kısa mont, kalpak şapka, ayaklarına da deri çizmeler giymeleri ortalama bir gelire sahip olduklarını açığa koymaktadır. Toplumda gelir ve yaşayış bakımından tüccarların, zanaatkârlardan daha önde olduğu görülmektedir. En zenginleri gosti (gezgin)-tüccarlardı, onlar Rus topraklarına tahıl, kürk, şarap, gümüş, ipek, bal, bal mumu, keten, kumaş, silah satın alırlardı. Rus tüccarlar, mum, çıra, katran, kendir, pamuk için yurt dışına çıkmışlardır. Tüccarların evlerinin taş bodrumlarında meşe ağacından demirle sabitlenmiş sandıkların içleri altın ve gümüşle dolu olduğu şeklindeki betimlemeler Rus tüccarının iyi kazanç sağladığına yönelik kanıtlardır.

Tüccarların öğle yemeğinde kızarmış domuz, kızarmış domuz yavrusu, akbalık havyarı, Pers limonu ve Fransız şarabı gibi sıradan insanların ulaşamayacağı yemekler yedikleri görülmektedir. Şehirlerde vergiye mecbur olan zanaatkarlar arasında da toplumsal tabakaların oluşmaya başladığı (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 244) şeklindeki bilgiler Rusya’da yaşayan insanlar arasında eşitsizliklerin toplumun bütün sahalarına yayıldığını göstermektedir.

Rusya tarihi ders kitaplarından edindiğimiz bilgilere göre ülkenin içinde ticaret az olduğu için malların her yerde tek çeşit olduğu anlaşılmaktadır. Rusya’nın para birimi “grivna”ydı. Rusya’da değerli madenler az olduğu için ticarete “moneta” adı verilen yabancı paralar ya da kıymetli hayvan derileri de kullanılmıştır. Kullanılan paralar arasında “nogata” nakit anlamında gelmekte ve 1/20 grivene denk gelmektedir. “Rezan” ise kesilmiş para anlamına gelmektedir. “Kuna” 1 /22 griven veya bir sansar derisine eşittir. Büyük alışverişlerde malların kıymeti grivna ile ölçülmüştür, bir külçe altın yaklaşık 200 grivna, bir at 2-3 grivna, büyük kayık yaklaşık 0,5 grivna, köle 5 grivnayı. Tarih eğitiminde nümizmatik önemli bir veri kaynağıdır ve bu bilgiler eski Rusya’da paranın değeri hakkında çıkarımlar yapmamızı kolaylaştırmaktadır. Özel ticaret durumlarında ticaret veçeleri toplanırdı, bunların kabul ettiği kararları knez ve bayarların da kabul etmek mecburiyetinde olması Rusya’da tüccarların devlet yönetiminde söz hakkına sahip olduğunu göstermektedir (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 75).

Ders kitaplarının verdiği bilgilere göre XI. yüzyılda Eski Rus Devletinde geçmişten kalan geleneklerle artık çok tabakalı Rus toplumundaki anlaşmazlıkları çözmek için yetersiz kaldığı görülmüştür. 1016 yılında Yaroslav Mudriy, Novgorod toprakları için Yaroslav Kanunu’nu hazırlamıştır. (Danilov, Danilov, Klovov & Tırin, 2009: 83). Yaroslav’ın kanununa göre kan davası geleneği devam ediyor ve devlet suçluya ceza vermiyor, kısas usulüne göre hareket ediliyordu. Kanuna göre katilden öç almak hakkı öldürülenin oğlu, yakınları, kuzenleri ya da en yakın akrabalarına veriliyordu, eğer böyle yakınları yoksa o zaman katil devlete kan parası ödüyordu o da 40 Grivna’ya denkti (8 kg gümüş veya 20 at değerindeydi). Eğer suçlunun bu kadar parası yoksa

katilin bütün eşyaları satılır veya onun kendisini köle yapıldı. Rus pravdası, Yaroslavın kan davasını kaldırmış, onun yerine vira cezası koymuştur. Knezlerin en yakın danışmanı olan ognişiyanın ve knezin kahyası tiun'un hayatları için - 80 grivan-40 baş at parası değerinde ceza vardı. Katilin bulunmadığı durumda para cezasını cinayetin işlendiği yerde bulunan insanlar ödemek zorundaydı. Özgür olmayan, tam hukuku olmayan insanlar (zakupılar, riyadoviçler) için sadece 5 grivna ödenmesi eski Rusya'da kanunların adil, eşit olmadığı, kişinin sosyal ve ekonomik konumuna göre değiştiğini ortaya koymaktadır. 5 grivna kölenin öldürülmesi için verilirdi, bu tazminat alınır kölenin sahibine verilirdi. Kölenin özgür insana el kaldırdığı zaman mahkeme yapılmadan o kölenin öldürülmesi Rus hukuk sisteminin adaletsizliğini göstermektedir. Ayağın kırılması, parmağın kırılması gibi yaralanmalarda; hayvanın, kovanların, kayıkların çalınması gibi hırsızlık durumlarında suçlu devlete ve zarar görene tazminat vermekteydi, sakalın, bıyığın yonulması tüm Şark ülkeleri gibi Rusya'da da bir kişiye yapılabilecek en büyük hakaret olarak gösterilmiştir. Rusya tarihi ders kitaplarında 1072 yılında Yaroslav Mudri'nin oğullarının özel bir kurultayda fikir alışverişinden sonra Ubiç'te yeni Ruskaya Pravda adını taşıyan yeni kanunlar bastırmaları Rus hukuk sistemi açısından önemli bir dönüm noktası olduğu belirtilmiştir (Danilov, Danilov, Klokov & Tırin, 2009: 84).

Eski Rusya'da Evler nasıl bir yapıya sahiptir?

Kyvig ve Marty (2011) toplumsal tarihte binaların ve evlerin hem kültürel çevrenin önemli nesnelere hem de insan faaliyetlerinin merkezinden oldukları için özel bir öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Binalar onları kullanan insanların ekonomik toplumsal, estetik, ve fiziksel hayatları hakkında veriler sağladığını dile gitmişlerdir. Evler ise önemli tarihsel veri kaynaklarıdır. Evlerde kullanılan malzemeler, camlar, pencereler, kapılar, evin içinde bir zamanlar kullanılmış olan mobilyalar o evde nasıl yaşandığını anlatmaktadır. Çoğu kültürde kültür ile evlerde yaşayan değişim at başı gitmiştir. Ev içinde gerçekleşen faaliyetler, evlerin içyapısı, çocukların ve yetişkinlerin durumu, yaşanan konfor veya fakirlik, kadının geçmişteki rolü bir toplum hakkında edinilebilecek en önemli ipuçlarıdır. Rusya tarih ders kitaplarının da vurguladığı gibi

Rusya’da da evler geçmişteki halkın yaşamı hakkında önemli bilgiler vermektedir. Eski Rusya’da nüfusun büyük bölümü köylerde yaşayan çiftçilerdi. Kilise olmayan köylere drevniya, eğer köyde kilise varsa oraya selo denilirdi, kilise olmayan küçük köye ise selsom adı verilirdi (Andreyev & Födorov, 2016: 76). Köylerde bir tane sokak olur her iki yanda da köylülerin evleri dizilirdi. Rusya’nın kuzey-doğusunda keresteden yapılan evler yaygındı ve bu evlere izba adı verilirdi. Böyle evleri hem köyler hem de şehirliler yaparlardı Evler büyük ve yuvarlak çam kütüklerinden yapılırdı ve uçları birbirine bağlanırdı. Böyle dikilen yapı “vensom” adını alırdı. Yuvarlak ağaçlardan dikilen duvarlara “surup” denirdi. Karşılıklı uzanan kütükler yavaş yavaş kısalarak iki katlı çatı oluşturuyordu. Uzun kütüklerin üzerine geniş “brestalar” adı verilen kabuklar koyulması soğuğu engellemeye yönelik bir çabasına yorumlanabilir. Çatının üstüne çok kalın saman örtülürdü. Rus izbaları genellikle bir odadan ibaretti, bazen köylüler odanın önüne avlu yaparlardı (Danilov & Kosulina, 2012: 259). Rus evlerinde sobanın önemli yeri vardı. Genellikle kilden veya taştan yapılan sobaların dumanı bir delik açılarak çatıdan dışarı verilmesi yöntemi pek çok soğuk iklimde yapılan ev modellerinin benzer olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Sobaların üstü genellikle çok düz yapılması, soğuğa dayanamayan yaşlılar ve çocuklar için yatma yeri oluşturulmasına bağlanabilir (Arsentev, Danilov, Stpanoviç ve Tokareva, 2016: 94).



Şekil 2. Eski Rusya’da evler (Arsentev ve diğerleri, 2016: 30)

Rusya’da pencerenin yapımı için kütük kesilerek dikdörtgen şeklinde pencereler açılırdı. Cam bulunamadığı için pencerelerde cam yerine öküzün sidik torbası kullanılırdı. Fakat şehirlilerin evlerinde mika kullanılırken; zenginlerin evlerindeki pencerelerde cam kullanılırdı. Odanın dar olması nedeniyle köylüler ancak en gerekli eşyaları koyabilirlerdi. Duvarlara oturmak için geniş tahtalar sabitlenirdi, ona da lavka denilirdi (Danilov & Kosulina, 2012: 260). Duvarın köşesine Hz. İsa’nın resmi, Ortodoks azizlerin resimleri ve Meryem Ana’nın tasvirleri konulur, ikonaların karşısında küçük kapta, yağlı fitille lambalar yakılması Rus insanının evlerinde dini sembollere yer vermesi şeklinde değerlendirilebilir. Raflarda ise ağaç kaplar, kaseler, küçük kazan, kap demir tavalar ve diğer ev eşyaları bulunurdu. Tarih ders kitaplarından öğrendiğimiz bilgilere göre bir odada genellikle sekiz ile on kişi olabilirdi. Soğuk gecelerde lavkanın üstünde, sekide, ya da sobanın yanında yatılırdı. Yatak ve yastık yerine ot veya saman serilir, onun da üstüne kaba ketenden örtülmüş bir örtü atılırdı. Ruslar ketenden battaniye yaparlardı, ama daha çok yatarken üstlerine elbise de örterlerdi. Sadece zenginlerin yumuşak yastıkları ve battaniyelerinin olduğu görülmektedir. Evin hanımının hemen hemen her gün masayı, döşemeleri, oturacakları beyaz olana kadar kazınması, kötü kokuları yok etmek için ardıç dalının yakılması, yazın döşemeye ya saman, ya akağaç yaprakları ya da taze ottan bozkır çiçekleri, kışın ise kuru kum veya ladin yapraklarının serpilmesi eski Rusya’da hastalıktan korunmak için yapılan bazı uygulamalardır. Rusya’nın bazı bölgelerinde insanlar bağışıklık kazanmak için vücutlarına turpla ya da biberle sürmeleri, buhar banyosundan sonra vücudu sağlamlaştırmak için soğuk suya, buzlu göle ya da kar birikintisine girmeleri geleneksel tıp yöntemlerine Rus insanının sıklıkla başvurduğunu göstermektedir (Danilov & Kosulina, 2012: 261).

Eski Rusya’da Beslenme Şekli Nasıl Olmuştur?

Yemekler toplumsal tarihte en önemli veri kaynaklarından birisi olmasına rağmen tarih eğitiminde yeterli ilgiyi görememiştir. Rusya tarihi ders kitapları beslenme şekli ve yiyecekler konusuna yer ayırmışlardır. Ders kitaplarından edindiğimiz bilgilere göre XV- XVI. yüzyıllarda Rus köylüleri için çavdar veya kara ekmek önemli yiyeceklerdi.

İnek sütünden yapılan yağ, lor, kaymağın Rus ailesi için büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Günlük yemekler genellikle lahana çorbası, nohut çorbası olurdu. Köylülerin öğününde çeşitli lapalar, yazın çeşitli sebze bulunurdu. Rusya'da çok sayıda bulunan ırmaklar ve göller nedeniyle Rusların en kolay ulaşabildiği ve sevdiği yemekler arasında balık çorbasının olduğu anlaşılmaktadır. Bu çorbanın yanına safran, limon, salata, erişte bir de baharatla koyulurdu. Hafta içi köylünün sofrasında et nadiren bulunur, mutfaklarda ve yemeklerde soğan ve sarımsak kullanılırdı. Bayram günlerinden insanlar etli lahana çorbası, tuzlanmış sebze ve et yemekleri, bir de omlet gibi özel yemekler bilinler ve krepler tatlılar yaptıkları bilinmektedir. Zenginlerin sevdikleri yemekler arasında buğulanmış ve kızarmış balıkla havyar da vardı. Ders kitaplarından edinilen bilgilere göre bayramda hazırlanan çok çeşitli yemeklerin köylülerin fakir sofralarında nadiren olduğu anlaşılmaktadır (Danilov & Kosulina, 2012: 265). Yaz zamanlarında masaya botvina, kıvas, balık ve kuzu kulağı konurdu. Gün içinde yoğurda ekmeğe doğranıp yenilmesi de yaygın bir gelenektir. Öğle yemeğinde masada şarap ve bal olurdu. XVI. Yüzyılda Hollandalı tüccarlar Moskova'ya kahve taneleri getirmesiyle zengin evlerinde kahvaltıda kahve içilmeye başlanmıştır. İster zengin ister fakir olsun bütün Rus insanının, içerisine yumurta, lahana, balık, mantar, pirinç ve nohut gibi malzemeler konulan börekleri çok sevdiği anlaşılmaktadır. Bir günde birkaç kez yemek yenilirken, çok erken saatte kahvaltı yapılması Rus insanının doğanın biyolojik saatine uyum sağlamasıyla açıklanabilir. Öğle yemeği gün ortasında, öğle yemeği sonrası saat dört veya beşte olurdu. Güneş batıktan sonra akşam yemeği yenir, yemekte dualar edilirdi. Dindar insanların pazartesi, çarşamba ve cuma günleri oruç tutmaları, hatta ağır hasta olan insanlar bile bu günlerde et yemekleri yememeğe özen göstermesi dini inanç ile yemek kültürü arasındaki ilişkiye bir örnektir (Danilov & Kosulina, 2012: 266).

Eski Rusya'da Giyim Şekli Nasıl Olmuştur?

Zeki Velidi Togan (1985) Arkeologların gün yüzüne çıkardıkları, şehirler, caddeler, evler, ev eşyaları, süs eşyaları, silahlar, elbiseler gibi buluntuların eski tarihi devirleri canlı olarak insanların gözlerinin önüne serdiğini dile getirmiştir. İnsanların giydiği

elbiseler de bir toplumun maddi ve manevi özelliklerini ifade eden en önemli veri kaynakları arasındadır. Rusya tarihi ders kitaplarından edindiğimiz bilgilere göre Rusların giyimlerinin birkaç asır boyunca fazla değişmediği görülmektedir. Erkeklerin üst giyimleri çok geniş olmayan ve aşağıya doğru daralan portılar olmuştur. Özdemir (2020) portıları, keten bezinden yapılan, gömlek ve pantolondan oluşan elbise olarak tarif etmiştir. Kışın kojik adı verilen sıradan kürkler giyilirdi. Başlarına yukarı dik olan deri veya keçede yapılan şapkalar olurdu. Ayaklara dar, uzun iki metre kadar “onuç” adı verilen kumaş parçaları sarardılar. Onun altına da çarık giyerlerdi. Kadın giyiminin önemli unsuru bezden yapılan gömleklereydi. Onun üstüne ise panova adı verilen yapılan koyun yününden yapılmış yelekler giyerlerdi. Başlarına da ya deriden ya da ağaç kabuğundan yapılmış, kumaşla örtülmüş yuvarlak başlıklar olurdu. Köy kadınları bakırdan, bronzdan ve çeşitli taşlardan süslenmiş süs eşyaları takmaktaydılar (Arsentev, Danilov, Stpanoviç ve Tokareva, 2016: 94). İleri gelen kadınların elbisesi pahalı olması bakımından sıradan insanlardan ayrılıyordu. İpekşalları ve altın örgülerle bezenmiş ve kenarları pahalı deriyle dikilmiş paltoları olurdu. Genç kadınlar ve kızlar kırmızı sarafan adı verilen uzun elbise ilgi duyarlardı onu kırmızı bir kuşakla belden biraz yukarıya bağlardı. Genç kızlar önemli günlerde başlarını kokoşniklerle bezerlerdi. Sert bir maddeden yapılan altın ve incilerle bezetlenen kokoşniğin (Arsentev, Danilov, Stafanoviç & Tokareva, 2016, s.96) Rusya'nın kuzeyinde yaşayan genç kızlar tarafından ilk bebekleri doğana kadar kullanıldığı anlaşılmaktadır (Özdemir, 2020: 95).

Ders kitaplarının verdiği bilgilere göre kadın giyimlerinde çeşitlilik erkeklere kıyasla oldukça fazlaydı. Örnekler, danteller ve diğer dekarosyon elementlerini zarif Rus kadınlarının sıklıkla kullandığı anlaşılmaktadır. Bütün giyimleri kadınların kendileri dikerlerdi. Kızlar başlarına leçek örterlerdi arkası lenta ile bağlardı, saçlarını örterlerdi. Evli kadınların saçlarını göstermesinin günah olduğu inancı nedeniyle evli kadınlar ipek şapkayla saçlarını örterler, o şapkanın üstünden de leçeğe benzeyen bir örtü takılırdı. Ders kitaplarında dar giyinmenin ayıp sayıldığı vurgulanmıştır, bu yüzden kadınların giysileri geniş ve uzundu. İç giyimler beyaz veya kırmızı renkli narin kumaştan veya ipekten yapılan gömlek olmuştur. Gömlekler geniş ve uzundu ve onlar

bileklere kadar gelip orada daralıyordu. Boyunu yakalık veya inci boncuktan gerdanlık takılırdı. Siyah takı üstünden de altın veya inci ile yapılmış bileklik takılmıştır. Soğuk havalarda yazlığın üzerinden ağır metallere yapılan yuvarlak yakalı opeşen giyilmekteydi, opeşen, geniş kolluydu, bileğe kadar uzanır, dirsekten altı kesilirdi. Kadın ayakkabılarının oldukça estetik olduğu görülmektedir, ayakkabılar keçi ve koyun derisinden imal edilen sayfandan çok desenli şekilde yapılırdı, ayakkabıların üzerine altın ile inci dikiliyordu (Danilov & Kosulina, 2012: 265).



Şekil 3. Rus köylüsünün elbiseleri (Danilov & Kosulina, 2012: 265).

Ders kitaplarından elde edilen bilgilere göre köylüler eski zamanlarda olduğu gibi ayaklarına ağaç kabuğundan örülen lapti giymişlerdir. Bir yılda Rus köylüsünün altmış çift çarık eskittiği şeklindeki bilgiler bu ayakkabıların dayanıksız olduğunu göstermektedir (Danilov & Kosulina, 2012: 261). Deri ayakkabı ise nadir bulunur, ancak zenginlerin deriden çizmeleri olurdu onu da bayram günleri giyerlerdi. Kışın koyun derisinden yapılan tulup adı verilen kürk giyilirdi. Evde yapılan koyun derisi sağlam olmadığı ve çok çabuk eskidiği için kürkün üstüne taval veya kumaş örtülmekteydi. Erkeklerin en önemli detay giyimleri 30-40 cm uzun yün kumaştan yapılan kuşaktı ya kürkün ya da kaftanın üzerine sarılırdı. Parçadan dikilmiş danteller, inciler, kıymetli taşlar ve üst üste giyilen elbisenin fazlalığı varlıklı insanları sıradan insanlardan ayırmıştır. Bir Türk giysisi olan kaftanın Rusya'da çok hafif ve ince kumaştan dikildiği görülmektedir, nadir durumlarda kaftanın eteklerine kumaştan altın

veya gümüş renkli parçalar eklenirdi. Atlastan, kadifeden veya kumaştan dikilen, dik duran yakalıklar tanınmış adamların özel giyimleriydi (Danilov & Kosulina, 2012: 263). O yakalıktaki gümüş, altın, inci ve değerli taşlar olur, yakalık bütün enseyi kapatırdı ve adına da kozır denirdi. Bu giyim şeklinin Rusya’da önemli bir yeri olduğu “kozır gibi gezmek” deyiminin Rus diline yerleşmesinden anlaşılmaktadır. Sokakta gezmek için feryaz (erkek veya kadın giyimi), ohaben (geniş kaftan), adnoryadka (erkek kaftanı) gibi uzun ve geniş elbiseler vardı. Nazik, ince yumuşak deriden olan kırmızı renkli çizmeler giyilirdi çizmenin altına da demirden ökçe vurulurdu. Bazı çizmelerin yukarıya sivrilmiş ucu altın ve ipekle bezetilirdi. Maddi durumu iyi olan insanlar ipekten ve zarif kumaştan yapılmış gömlekler giyerlerdi, pantolonlar ipekten veya kumaştan yapılırdı, üst giyimleri yepanča adlı abaydı, yepançanın kolları yoktu pahalı deriyle, altın, gümüş örgülerle ve pahalı taşlarla süslenirdi (Arsentev, Danilov, Stafanoviç & Tokareva, 2016: 96).



Şekil 4. Rus ileri gelenlerinin elbiseleri (Arsentev ve diğerleri, 2016:96)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Rusya tarih ders kitapları toplumsal yaşama ilişkin önemli bilgiler vermiştir. Rusların, Slav ailesine dâhil olduğu zamanlarda pagan inancı taşıdıkları bilinmektedir. Knez Vladimir'in Hristiyanlığı kabulüyle beraber Ruslar için yeni dönem açılmıştır. Konstantinapol en büyük dini merkez olmuştur. Rus evlerini artık pagan inancına sahip olan idollerin yerini Hristiyan dinine ait ikonalar süslemeye başlamıştır. Rus insanları Hristiyan dininin özel günlerini kutlarken, kimi pagan inançları da Hristiyan inancı içerisinde özümlemişlerdir. Taşkesenligil (2020) Rusların Meslanitsa bayramı gibi pagan inançları Hristiyanlıkla beraber sürdürdüğünü dile getirmiştir. Din değiştirme olayı bir toplum için oldukça manidar bir durumdur. Türkiye'deki tarih ders kitapları Türklerin İslâmiyet'e geçişini Gök Tanrı dini ile İslâm dini arasındaki benzerliğe bağlamışlardır. Ayrıca Türklerin yaşayışı ile İslâm dininin tam anlamıyla uyduğunu belirterek sosyolojik, felsefi değerlendirmelerde bulunmuşlardır (Yüksel ve Diğerleri, 2018: 180). Buna karşı Rusya tarih ders kitapları Rusların Hristiyanlığı kabul etmesini ani ve sıradan olay olarak değerlendirmiş, felsefi ve tarihsel bir yorumdan kaçınmıştır.

Eski Rusya'da toplumsal tabakaların şekillenmesinde en önemli faktörün toprak olduğu görülmektedir. Ülkenin kuzey kesimlerdeki iklim çiftçilikle uğraşmayı zorlaştırmıştır, çiftçiliğin genellikle güney kısımda daha kolay şekilde yapıldığı görülmüştür. Rusya'da XI. yüzyıldan itibaren şehirlerin gelişmeye başladığı bilinmektedir. Şehir kenarlarında posad adı verilen zanaatçıların olduğu bilgisi vardır. Kankal (2016) şehir yapılarının insanların duygularının dış vurumu olarak tasvir etmiştir. Kankal'a göre şehirde yaşam yönetici, tüccar, işçi, esnaflar, şehrin topografyası, iklimi, yol bağlantıları, binaları, mezarlıkları, dini yapıları gibi bileşenlerle ele alınmalıdır. Yani şehir tarihi incelemelerinde mekânla insan etkileşiminin bir arada değerlendirilmesi gerekmektedir. Togan (1985) tuğlalar, demir ve çelik parçaları, şehir duvarları, kanal yolları, hamamlar, dini yapılar gibi kalıntıların çok önemli tarih kitaplarındaki bilgilerden daha önemli

tarihsel kaynaklar olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda Rusya tarih ders kitapları şehir ve insan etkileşimini bir arada öğrencilere sunma konusunda başarılı sayılabilir.

Rusya tarihi ders kitabındaki bilgilere göre Rus ailesinin ataerkil ve geniş olduğu görülmektedir. Buna karşı Türkiye’de okutulan tarih ders kitabında eski Türk ailesinde kadın ve erkeğin ev yönetiminde söz hakkı olduğunu belirtmiştir. Türklerde çocukların baba evlerinden ayrılarak çekirdek aile kurdukları yalnızca en küçük erkek çocuğun baba evinde kalarak o evin devamlılığını sağladığı şeklindeki bilgiler iki ders kitabında iki toplumun farklı özelliklerini göstermektedir (Okur ve diğerleri, 2010: 66). Eski Rusya’da erkek çocukların yedi yaşından itibaren tarlada çalıştırıldığı, ya da bir meslek öğrendiği görülmektedir. Rusya’da Ortodoks Kilisesi’nin karşı çıkmalarına rağmen kızların çocuk yaşta evlendirildiği de olmuştur. Diğer tarım toplumları gibi Ruslarda da evliliklerin çok genç yaşta yapılması o dönemdeki yaşam süresinin kısa olması ve işgücüne duyulan ihtiyaçla açıklanabilir (Saraç, 2020: 17).

Rusya’nın eski dönemlerinde en dikkat çekici özelliklerden birisi de halk arasında toplumsal tabakaların oluşmasıdır. Toprağa bağlı sistemde toprağını kaybeden köylü köle veya kul statüsünde çalıştırılmıştır. Hiç biri hakka sahip olmayan holop adlı kölelerin en kötü şartlarda yaşamışlardır. Rusya’da kölelerle ilgili cinayet işlendiği zaman kölenin hayatının hiçe sayılarak, köle sahibine ödenecek paranın dikkate alınması ise Rus toplumunda statüleri düşük insanların hayatlarının değersiz olduğunu göstermektedir. Rusya tarihi ders kitapları gibi Türkiye’deki tarih ders kitaplarında da köylülere ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Osmanlı köylülerin büyük bir bölümünün “çift hane” sistemine dahil olduğu, kendi toprakları olmadığı, devletin kendilerine tahsis ettiği raiyyet çiftliklerini işlettikleri dile getirilmiştir (Okur ve Diğerleri, 2010: 82). Cantimer (2015) Osmanlı Devleti’nde de sipahinin değişmesiyle köylünün yerinde kaldığı, sultan adına sahip değişmesine rağmen köylülerin aynı kalması, on beş sene sipahinin yerinden kaçan köylüleri bulduğu zaman zorla geriye getirildiğini vurgulamıştır. Her iki çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde toprak sisteminin esas alındığı sistemlerde köylünün zor bir hayat yaşadığı görülmektedir. Anadolu ve Rusya’da uygulanan toprak yönetim biçimlerinin karşılaştırılmalı olarak çalışılmasının

tarih literatürüne önemli katkı sağlayacağı açıktır. Çünkü tarih ders kitaplarında Türklerin uyguladığı toprak sistemi Batı Avrupa'yla, Bizans'la ve İran'la karşılaştırılmasına rağmen Rus toprak sistemiyle karşılaştırılması hep ihmal edilmiştir.

Geleneksel mutfağın oluşumunda coğrafi konum, iklimsel özellikler, kültürel özellikler ve dini inançların etkisi Rusya'da önemli ölçüde karşılık bulmuştur (Şakar, 2020: 107). Rusların beslenmesine bakıldığında çoğunluğu tahıl ürünleri olmuştur, Rusya'nın varlıklı kesimi ve tüccarların ancak zengin sofralara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çencen ve Demir (2013) Osmanlı Devleti'nin en güçlü dönemi, Yani Kanuni Sultan Süleyman devrini konu alan Muhteşem Yüzyıl dizisinde yemeklerin konulduğu sahanlar ve tepsilerin sahip olduğu işçilik, Osmanlı zevkinin ve sanatsal zenginliğini vurguladığını dile getirmişlerdir. Her iki araştırmada da görülmüştür ki yemek kültürü bir toplumu ve bir toplum içerisindeki farklılıkları gösteren en büyük göstergeler arasındadır.

Rusların, Hristiyanlığı kabul etmeden önceki giyimleri sadece dış etkilerden korunmak için değil, aynı zamanda kötülüklerden, felaketlerden, hastalıklardan, kötü ruhlardan korunmak misyonu da taşımaktadır (Özdemir, 2020: 83). Rusya'nın soğuk iklimine göre giyimin şekillendiği de ders kitaplarında ortaya konulmuştur. Zengin gelinlerin çeyizlerinde en az otuz veya elli adet sarafan adlı giyeceklerin olması giyimi belirleyen başka bir etkenin maddi güç olduğunun da kanıtıdır (Özdemir, 2020: 91). Çencen ve Demir (2013) tarafından Muhteşem Yüzyıl dizisinde kahramanların giyim-kuşamının, güç ve ihtişam algısını güçlendirecek şekilde değerli kumaşlardan ve ince işçilikle dikildiğini ifade etmişlerdir. Yani Osmanlı Devleti'nin en güçlü dönemi kaliteli ve gösterişli elbiselerle de ifade edilmiştir. Bu bulgular akademik tarihçilikte ve tarih eğitiminde giyim ve kuşamın önemli veri kaynağı olduğunun en önemli kanıtıdır. Türk ve Rus tarih ders kitaplarına bakıldığı zaman hukukun temelini ve kaynağını geleneklerden alan sözlü hukuk kurallarının oluştuğu görülmektedir. Eski Türk devletlerinde sözlü hukuk sistemine töre adı verilmiştir. Törenin oluşumunda kut anlayışı, kağanlar tarafından konulan kurallar, kurultayda alınan kararlar ve geçmişten beri kabul edilen doğrular etkilidir (Yüksel ve diğerleri, 2018: 104). Eski Rusya'da da

kurallar geleneksel biçimde olmuştur. Yaroslav Kanunu olarak bilinen düzenleme eski geleneklere ve kısasa dayanan bir uygulama biçimidir. Bu anlamda Türklerin ve Rusların hukuk sisteminin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi önerilebilir.


KAYNAKLAR


- Akhan, O. (2020). *Türkiye, ABD ve Rusya lise tarih programlarının ve ders kitaplarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Andreyev İ.L. & Födorov, İ.N. (2016). *İstoriya Rossii*, Moskova: Drofa. URL.1. http://school-zaozerno.ru/files/istoriya_rossii.pdf adresinden alınmıştır.
- Arabacı, H.M. (2019). Ukrayna ortaokul ve lise tarih kitaplarında Türkler. *TUHED*, 8 (1), s. 27-59. DOI: 10.17497/tuhed.529696.
- Arsentev, N. M., Danilov, A.A., Stefanoviç, P.S & Tokareva A, Y. A. (2016). URL 2. *İstoriyaRosii*, Prosveşeniye. URL 2. <https://1-11klass.ru/istoriy-rossii>.adresinden alınmıştır.
- Avcı, Y. (2016). Kent tarihi, Şimşek, A. (Ed.), *Tarih İçin Metodoloji* (s.175-182) içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Balta, E & Demir, S. (2016). Tarih, kimlik ve dış politika: Rusya Federasyonu güncel tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajı. *BİLİG*, 76, 1-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25338/267577>.
- Başaran, V. (2012). Çarlık dönemi ders kitaplarında Osmanlı imgesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), s.199-219.
- Berktaş, H. (2005). İktisat tarihi: Osmanlı Devleti'nin yükselişine kadar Türklerin iktisadi ve toplumsal tarihi, Akşin S. (Yayın yönetmeni), Osmanlı *Devleti'ne Kadar Türkler* (s. 23-133) içinde , İstanbul: Cem.
- Cantimer, M. A. (2015). Klasik dönem Osmanlı ekonomisinin ve zihniyetinin Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarına yansımaları. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1(2), 16-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pesasad/issue/26085/274910> adresinden alınmıştır.
- Cengiz, N. M ve Şimşek, A. (2017). Sovyetler Birliği döneminde Rusya'da okutulan tarih ders kitaplarında Türk imgesi, *CTAD*, 13(26), 77-66.
- Cengiz, N. M. (2018). Rus lise tarih ders kitaplarında Türk imajı. Şimşek, A.(Ed.), *Dünyada Türk İmajı* (ss. 463-474) içinde, Pegem Akademi.
- Copeaux, E. (2000). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk tarih tezinden Türk-İslam Sentezine*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt yayınları.
- Çağlıyan-Şakar, K. (2020). Geleneksel Rus mutfağı ve yemek kültürü. Şakar, R. (Ed.). *Gelenekler Bağlamında Rus Kültürü* (ss. 107-121) içinde, Ankara: Nobel.
- Çencen, N., ve Demir, Ö. (2013). Günümüz ortaöğretim 10. sınıf tarih ders kitabı ile muhteşem yüzyıl isimli televizyon dizisindeki "Kanuni Sultan Süleyman Dönemi" söylemlerinin gösterge bilimsel açıdan karşılaştırılması. *TUHED*,

- 2 (1), 76-101. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tuhed/issue/17717/185575> adresinden alınmıştır.
- Danilov, A.A., Danilov, D. D., Kulokov, B.A., & Tırm, C. B. (2009). İstoriya Rasiyi, Moskova: Dopuşeno Ministterstvom Obrazovaniya i Nauki RF. URL 2. <https://1-11klass.ru/istoriy-rosii>. adresinden alınmıştır
- Danilov, A. A & Kosulina, L. G (2012). Istoriya Rosii, Moskova: Prosveşeniye URL 2. <https://1-11klass.ru/istoriy-rosii>.adresinden alınmıştır.
- Gatina, V. (2009). *Rus tarih ders kitaplarında Osmanlı/ Türk İmgesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hobsbawm, E. (1998). *Tarih Üzerine*. Akınhay, O. (Çev), Ankara: Bilim ve Sanat.
- Hudges, J. D. (2019). *Çevresel Tarih Nedir?* M. Çalışır, M.F. (Çev), İstanbul:Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Iggers, G. (2000). *Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı*. Güven, G.G (çev). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaran, S. (1997). *Tarih, Tarihçi ve Toplum*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt yayınları.
- Özdemir, P. T (2020). Rus kültüründe geleneksel bir imge: giyim kuşam. Şakar, R. (Ed), *Gelenekler Bağlamında Rus Kültürü* (s.83-105) içinde, Ankara. Nobel.
- Kankal, A. (2016). Şehir tarihi. Şimşek, A. (Ed), *Tarih İçin Metodoloji* (s.89-93), içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Kapar, M. A. (2016). Sovyetler dönemi tarih ders kitaplarında eskiçağ tarihi ve eski Türk tarihinin öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi*, 5, 229-252. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usad/issue/28214/299571> adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 21. Baskı, Ankara: Nobel.
- Kınıkoğlu, S. (2007). Images and representations of Turks and Turkey in Soviet history textbooks. *Internationale Schulbuchforschung* , Vol. 29, No. 3, Europa – Peripherie Ost/Südost / Europe – The Eastern/South-Eastern Periphery , pp. 259-271, Stable URL:<https://www.jstor.org/stable/43056785>.
- Kyvig, D. E & Marthy, M.A. (2011). *Yanıbaşımızdaki Tarih*. Özsoy, N. (Çev), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulamaları*. Turan, S. (Çev.Ed) üçüncü baskı, Ankara: Nobel.
- Okur, Y., Aksoy, M., Kızıltan, H., Sever, A., Öztürk, M., ve Karaman, M. (2010). *Ortaöğretim Tarih 11. Sınıf*, İstanbul: MEB.
- Özbaran, S. (Ed). (1995). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İstanbul: Tarih Vakfı YurtYayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Bütün, M ve Demir, S.B (Çev. Ed), Ankara: Pegem Akademi.

- Punch, K.F. (2014). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Bayrak, D., Arslan, H.B ve Akyüz, Z. (Çev), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Saraç, H. (2020) Gelenekselden moderne Rus ailesi. Şakar, R. (Ed), *Gelenekler Bağlamında Rus Kültürü* (s.15-36) içinde, Ankara: Nobel.
- Taşkesenligil, M. (2020). Gelenekler bağlamında Rus kültüründe bayramlar. Şakar, R. (Ed), *Gelenekler Bağlamında Rus Kültürü* (s.187-202) içinde, Ankara: Nobel.
- Togan, A.Z. V. (1985). *Tarihte Usul*, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin Peşinde*, Tarih Vakfı Yurt yayınları.
- Tekeli, İ. (2000). *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Yegen, C. (2016). Annales okulu, Marc Bloch ve “tarih savunusu: veya tarihçilik mesleği” yapıtı üzerinden Bloch’un tarih anlayışı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/285578> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Yüksel, E., Kapar, M.A., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L., Ardıç, M., Bağcı, Ö., ve Yıldız, S. (2018). *Tarih 9 Ders Kitabı*, MEB.

ORCID

Özgür AKTAŞ  <https://orcid.org/0000-0003-4218-9545>

Hurşit İSAYEV  <https://orcid.org/0000-0002-4578-3833>

SUMMARY

Introduction

Russian history is just what the great men did, the rise and eradication of dynasties, the foundation and collapse of states; The thought of being perceived as wars and peacemakers, stories of heroism and betrayal, that is, only a series of political-military events, began to change. Now the lives of ordinary people have started to be represented in textbooks.

Purpose

The aim of this research is to evaluate the issues related to social life in sixth grade Russian History textbooks. For this purpose, answers to following questions were sought. In Ancient Russia:

1. *What religious belief did people have?*
2. *What kind of a life did villagers lead?*
3. *What kind of a life did city dwellers lead?*
4. *What was the family structure?*
5. *How was the social structure shaped?*
6. *What were the features of houses?*
7. *How was the diet?*
8. *How was the way of dressing?*

Method

The method of the study is based on document analysis. Documents are important sources of information used effectively in qualitative research. In such researches, the researcher can obtain the data that are needed without observation and interview. Researchers must be very careful when examining documents, because important data can be obtained from places that were never expected. The date the document was written, its originality, under which conditions it was produced and for what purpose, whether the person or institution that created the document is biased, the degree to which the creators are objective are issues that need to be considered in document analysis, in other words, where are the words and their meanings. Documents and texts that are analyzed in isolation from their social, historical and cultural values lose their true meaning. Sixth grade Russian history textbooks were selected in the study. The reason for choosing sixth grade books are to identify the social life of the Russian ancient times. Based on the easily accessible sampling strategy, the following free-of-charge books determined from the web address. Issues related to social life in Russian history textbooks were translated into Turkish by the researchers. One of the researchers is Russian language expert and the other is an expert in history education. The text translated from Russian was negotiated by two researchers, its suitability to Turkish was checked and reliability was ensured. The texts translated into Turkish have been gathered under certain themes by referring to the opinions of two experts in the field of

history education. The data collected under these themes were subjected to content analysis. Content analysis is called an effort to reduce and make sense of any qualitative data aimed at determining the basic consistencies and meanings by taking the qualitative material that is voluminous. The main purpose in content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the collected data. In this context, data can be defined through content analysis; The facts that may be hidden in the data are tried to be revealed. The main purpose of content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand.

Conclusion

In the study, issues related to social life were evaluated under the subheadings of religion, villages and cities, family, social life, Russian house, nutrition and clothing. The Russians have been seen to have remained part of the Slavic family for a long time. Russians XI. They carried the pagan belief until the 19th century, their greatest god was Perun. With the acceptance of Christianity, the Russians became cultural and religious followers of the Byzantine Empire. It is known that cities in Russia began to develop in the eleventh century, and artisans called *posad* were among the most important inhabitants of the cities. As for the Russian family, the traditional family structure was dominant, headed grandfather and by his wife. The *Knezler*, *Bayarlar* owned vast lands, while the Russian peasant generally lived on scarce resources. The merchant class, on the other hand, was seen to prosper and lead a good life in Russian society. Houses of the Russians usually consist of a single room, half of the house was built under the ground. Variety of products that Russian people were fed was few. In Russia, geographical factors, religious beliefs and income in the form of clothing had an important effect.

Özengen Keman Eğitimi Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği)*

About Amateur Violin Training Process Teacher Opinions (Example Of Konya City)

Tuğba Gözde OĞUZ¹, Yavuz Selim KALELİ², Önder MUSTUL³

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Eğitimi.
tugbagozdeoguz@hotmail.com

²Necmettin Erbakan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Eğitimi.
yavuzselimkaleli@gmail.com

³Necmettin Erbakan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Eğitimi.
ondermustul@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 07.03.2021

Yayına Kabul Tarihi: 09.07.2021

ÖZ

Bu araştırmada, özengen müzik eğitim kurumlarında keman eğitimcilerinin ders süreci, repertuvar içeriği ve keman eğitiminde ortaya çıkan problemleri incelemek ve analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinin 3 merkez ilçesinde özengen keman eğitimi veren 19 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanıp, özengen müzik eğitimi kurumlarında eğitimcilerin nasıl bir yol izlediği ve öğrencilere hangi kazanımları sağlamayı amaçladığı betimsel analiz yöntemiyle tespit edilmiştir. Özengen keman eğitimi veren kurumlarda, keman dersi veren öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, keman derslerinin sürelerinin 50-60 dakika arası yapılmasının tercih edildiği saptanmıştır. İncelemeye göre büyük bir çoğunluğun Ömer Can Keman Eğitimi 1. Kitabı ve Suzuki'nin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Eğitimciler, eserler ve müzik türleri olarak derslerde en çok popüler müzik unsurlarını tercih etmekte ve katılımcıların tamamının yay tutuş ve duruş eğitiminin, keman eğitim süreci içerisinde çok önemli yeri olduğunu vurgulamaktadır. Genel olarak özengen keman eğitimi derslerinde teknik sorunların çözümüne yönelik öğrencilerin çalışmalarına özen göstermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Keman eğitimi, Özengen keman eğitimi, Özengen

* **Alıntı:** Oğuz, T.G., Kaleli, Y.S. & Mustul, Ö.(2021). Özengen keman eğitimi sürecine yönelik öğretmen görüşleri (Konya ili örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2127-2151.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine and analyze the problems that arise in the course process, repertoire content and violin education of violin educators in Özengen music education institutions. The study group of the research consists of 19 participants who give careful violin trainings in 3 central districts of Konya. The data of the research were collected by semi-structured interview technique, and the path the educators followed in the attentive music education institutions and what gains they aimed to provide to the students were determined by the descriptive analysis method. As a result of the interviews conducted with the teachers who teach violin lessons in the institutions that give Özengen violin education, it was determined that the duration of the violin lessons was between 50 and 60 minutes. According to the study, it was revealed that the vast majority were using Ömer Can Violin Education 1st Book and Suzuki. Instructors mostly prefer popular music elements in their lessons as works and music genres, and all of the participants emphasize that bow holding and posture training have a very important place in the violin training process. In general, it was concluded that students should pay attention to their studies towards solving technical problems in diligent violin education lessons.

Keywords: *Education of violin, Amateur violin Training, Amateur*

GİRİŞ

Özengen (amatör) müzik eğitimi, her yaştan bireyin kendi içinde barındırdığı hobi, istek, merak ve karar verme süreci ile başlar. Bu süreç, öğrencilerin işitsel ve müzikal olarak gelişmelerini sağlamakla devam eder. Öğrenciler sürecin devamında profesyonel müzisyen olabilirken aynı zamanda devam edemeyen veya kişisel sebeplerden dolayı bu süreci yarıda bırakanlar da olabilir.

Özengen müzik eğitimi, öğrenmeye istekli olan bireylere zevk ve doyum sağlamak için gerekli müziksel davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Örgün eğitim içinde, eğitsel kol çalışmaları, seçmeli ses ve çalgı toplulukları, bireysel ve toplu müzik kursları ile gerçekleşir. Yaygın eğitimde ise özel kuruluşların düzenledikleri kurslar, özel dersler, konserler, festivaller, yarışmalar özengen eğitim için oldukça önemli bir yere sahiptir (Uçan, 2005: 127).

Ülkemizde de genel ve mesleki müzik eğitiminin yanında giderek önem kazanmakta olan özengen müzik eğitimi, özellikle büyük şehirlerdeki özel müzik evleri ve müzik dershaneleri yoluyla yürütülmektedir. Çeşitli müzik türlerinin ve çalgıların eğitiminin verildiği bu dersane vb. kurumlar ülkemiz müzik eğitimine önemli bir katkı sağlamaktadır (Özdek, 2006: 2). Özengen müzik eğitimi veren kurumların davranışsal, bilişsel ve psikomotor alanında bireye olan katkısının yadsınamaz şekilde olduğu görülmüştür. Bu katkı bireylerin geleceğe yönelik bakış açısı ve ufkunu geliştirecek yönde olması yönünden önemli ve değerlidir.

Günümüzde özengen müzik eğitimine ilgi daha çok yaygınlaşmış ve genellikle çalgı eğitimi konusunda başvurulduğu bilinmekle beraber keman dersine de her geçen gün ilgi ve istek daha da artmaktadır. Bireyler, keman çalgısına olan ilgi ve istek doğrultusunda derslerine başlamaktadırlar. Bu ilgi ve çalışma artarak bireylerin uzmanlaşmasını sağlasa da gerek yeterli zaman gösterememe gerekse ekonomik durumlardan ötürü derslere olan devamlılığı azalmaktadır.

Yaylı çalgılar ailesinin en küçük üyesi olan keman, örgün ve yaygın eğitim kapsamında, çalgı eğitiminin yapıldığı çoğu ortamda yaygın olarak öğretilen bir çalgıdır (Uslu, 2012: 2). Son yıllarda keman, taşıma kolaylığı, başlangıç aşamasında çok maliyetli olmaması ve kendine farklı kültür ve coğrafyalarda yer bulmuş her tür müziğe elverişli evrensel bir çalgı olması sebebiyle sıkça tercih edilen bir çalgıdır. Bu yoğun talep sebebiyle bugün özengen müzik eğitimi veren kurumların neredeyse tamamında keman eğitimi de verildiğini söylemek mümkündür.

Özdemir (2015)'de günümüzde keman çalmayı öğrenme isteğinin oldukça yaygınlaştığını ve özellikle son yıllarda Uzak Doğu kökenli (Çin) fabrikasyon keman üretiminin artmasının, maddi olanaklar açısından çalgıya daha kolay ulaşabiliyor olmayı sağladığını belirtmektedir. Bu durumda birçok sosyokültürel katmandan insanın keman eğitimi alma şansına sahip olmasını kolaylaştırdığını, dolayısıyla özengen keman eğitiminin yaygınlaştığını belirtmiştir.

Günümüzde ülkemizin hemen her ilinde çalgı eğitimi veren özengen müzik eğitimi kurumlarının sayısı git gide artmaktadır ve dolayısıyla müzik eğitiminin her boyutunda olduğu gibi özengen müzik eğitimi boyutunda da verilen eğitimin niteliğinin artırılması önemlidir. Uslu'nun (2012: 3) da belirttiği üzere ülkemizde yaygın olarak sürdürülen keman eğitiminde, birbirine benzer kurumlarda ya da ortamlarda, nitelik açısından ciddi farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın problemi şu şekildedir;

“Özengen keman eğitiminde eğitimcilerin genel ders durumları, öğrencilerin keman çalgısına yönelik ilgileri, öğretim programının belirlenme kriterleri, eğitimcilerin yaşadığı genel problemler nelerdir?”

Şeklinde oluşturulmuştur.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacını, 2020 yılında Konya ili sınırları içerisinde üç merkez ilçede yer alan, özengen müzik eğitimi kurumlarında görev alan öğretmenlerin, özengen keman eğitimi ile ilgili ders süreleri, repertuar içeriği ve keman eğitiminde ortaya çıkan

problemler boyutlarına yönelik eğitimcilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Özengen keman eğitiminde ders süreci nasıldır?

Özengen keman eğitiminde ders repertuarı nasıl oluşmaktadır?

Özengen keman eğitiminde ders dışı etkinlikler ve genel eğitim sürecinde ortaya çıkan problemler nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, özengen müzik eğitimi kurumlarında yürütülmekte olan keman eğitiminin genel durumlarını ortaya koyması, başta keman eğitimcileri olmak üzere, özengen müzik eğitimi üzerine çalışmalara katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma problemine bağlı olarak araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama ve çözümlene teknikleri yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Özengen müzik eğitimi kurumlarında çalışan keman eğitimcilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Karataş, 2015: 302).

Kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme ihtiyaç duyan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan ancak kullanılması en az istenen stratejidir (Baltacı 2018, Patton, 2005). Kolaylık ve maliyet göz önünde bulundurulması gereken noktalar olmakla beraber, bunların örnekleme alınacak sınırlı sayıda

durumlardan en fazla bilgi alınabilecekleri stratejik olarak seçtikten sonra dikkate alınması gereklidir. Amaçlı ve stratejik örneklemler, kritik durumlar hakkında önemli bilgilerin ortaya çıkmasına vesile olabilir (Baltacı 2018, Bernard, 2011).

Betimsel nitelikte olan araştırma, özengen keman eğitimi veren kurumlarda çalışan keman eğitimcileriyle yapılan görüşme tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama tekniklerden biri olan görüşme ya da mülakat; önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Tiryaki ve Kuş 2003:50).

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinde özengen keman eğitimi veren 19 katılımcı oluşturmaktadır. Keman eğitimcilerin mesleki tecrübeleri ve cinsiyete göre dağılım verileri aşağıdaki gösterilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan eğitimciler “K1, K2, K3.....K19” şeklinde belirtilmiştir.

Tablo1: Eğitimcilerin Mesleki Tecrübelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mesleki Tecrübe	<i>f</i>	%
1-3 yıl	15	% 79.0
4-6 yıl	2	% 10.6
7-10 yıl	1	% 5.2
11 yıl ve sonrası	1	% 5.2

Tablo 1’de keman eğitimcilerinin mesleki tecrübelerine bakıldığında “1-3 yıl” 15, “4-6 yıl” 2, “7-10 yıl” 1 ve “11 yıl ve sonrası” 1 kişiden oluşmaktadır. Mesleki tecrübesi “1-3 yıl” eğitimcilerin çoğunlukta olması, mezun olduktan sonra özengen müzik eğitim kurumlarında çalışma ve tecrübe kazanma isteğinden kaynaklandığı, tecrübe aldıkları için özengen kurumlarından uzaklaştıkları ve kurumların eğitimcilere uygun koşullar sağlayamaması durumundan 1-3 yıl mesleki tecrübeli eğitimcilerin daha fazla olduğu düşünülebilir.

Tablo2: Eğitimcilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyete Göre Dağılım	<i>f</i>	%
Erkek	9	%47.3
Kadın	10	%52.7
Toplam	19	%100

Erkek keman eğitimcilerinin %52.7, kadın keman eğitimcilerin ise %47.3 lük oranla erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden fazla olduğunu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnekler. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak çeşitli alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırılmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000:103).

Araştırmada, araştırma soruları doğrultusunda yarı yapılandırılmış açık uçlu 9 soru sorulmuştur. Görüşme sorularının kapsam geçerliği 3 alan uzmanının görüşü alınarak sağlanmıştır. Uzmanların 3'ü de doktorasını keman eğitimi alanında tamamlamış alanında uzman kişilerdir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Bir öğrenciye haftada kaç saat ders veriyorsunuz? Ders süreleriniz ne kadar sürüyor? (dakika, saat) Özengen keman eğitimi başlangıç döneminde hangi yazılı ve basılı öğretim materyallerini kullanıyorsunuz? Özengen keman eğitiminde öğrenciler tarafından genellikle hangi eserler veya hangi müzik türleri tercih ediliyor? (Popüler, geleneksel, klasik, v.b.) Sizce özengen keman eğitiminde repertuar içeriği nasıl olmalıdır? Sizce özengen keman eğitiminde yay tutuş ve duruşun önemi nedir? Özengen

keman eğitiminde piyano eşliği yapmayı/kullanmayı/dinletmeyi tercih ediyor musunuz? Tercih ediyorsanız öğrenci üzerindeki etkileri nelerdir? Öğrenciler için konser etkinliği düzenliyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi kriterleri dikkate alarak öğrencileri hazırlıyorsunuz (Yaş, seviye, eser, aile isteği v.b.) Özengen keman eğitiminde en çok karşılaştığınız problemler nelerdir? (Öğrenci için keman çalgısının edinimi, velilerin genel eğitim sürecine yönelik tutumu, arşe ve tel teminatı, v.b.).

Etik Kurallara Uygunluk

Bu araştırmanın tüm aşamalarında (çalışmaya hazırlık, araştırma konusunun belirlenmesi, veri toplama araçlarının hazırlanması, katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın bulgularının yorumlanması ve bilgilerin sunulması) “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen bilimsel etik, ilke ve kurallara uyulmuştur. Ayrıca araştırmanın etik kurallara uygunluğunu belirlemek için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’ndan etik kurul onay belgesi (EK-1) alınmıştır.

Verilerin analizi

Veriler katılımcıların isteğiyle ses kaydı ve not alınarak 01.01.2020/05.05.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcılar ile Covid-19 nedeniyle yüz yüze görüşme yapılamamış, veriler sosyal medya üzerinden toplanmıştır. K1, K4, K5, K6, K8, K9,K10, K11, K12, K14, K15, K16, K18 ile not alınarak, K2 ile 3 dakika ses kaydı, K3 ile 6 dakika ses kaydı, K7 ile 15 dakika ses kaydı, K13 ile 5 dakika ses kaydı, K17 ile 2 dakika ses kaydı ve K19 ile 33 dakika telefon görüşmesi yapılmıştır.

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Özdemir, Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Görüşmeler temalar halinde bölünmüştür. Bunlara yönelik yorumlar yapılmıştır. Sorulara verilen cevapların neden sonuçları incelenip ifade edilmiş ve görüşme soruları sırası ile katılımcıların görüşleri doğrultusunda çözümlenerek tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında özengen keman eğitimi veren kurumlarda çalışan keman öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır: Araştırmadan elde edilen bulgular 3 ayrı kategoride toplanmıştır. Bunlar; Özengen keman eğitimi ders süreci, Özengen keman eğitimi repertuvar içeriği, Özengen keman eğitimi sürecinde ortaya çıkan problemler.

Araştırma sorusu 1: Özengen keman eğitiminde ders süreci nasıldır?

Tablo 3. Haftalık Ders Saati Dağılımları

Haftalık Ders Sayısı	<i>f</i>	Katılımcı
Haftada bir saat ders yapıyorum	16	K1,K2,K3,K4,K5,K6, K7,K8,K9,K10,K11, K12,K14,K17,K18,K19
Haftada iki saat yapıyorum (öğrencinin isteğine göre)	6	K1,K3,K5,K11,K15,K16
Grup olarak ders yapıyorum	1	K13

Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu “*haftada bir saat ders*” yaptıklarını belirtmektedirler. Bu durum genellikle öğrencinin ödev hazırlama süresi, ekonomik ve maddi durumu, ulaşılabilirlik gibi faktörler göz önüne alınarak öğretmen ve öğrenci tarafından “*haftada bir saat*” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin isteği, ileri seviyeli öğrencilerin talep etmesi veya velilerin maddi imkânlarının yeterli olması halinde keman derslerinin “*haftada iki ders saati*” yapılabilirdiği görülmektedir. Grup keman derslerinin az sayıda tercih edildiği görülmektedir. Grup keman derslerinde öğretmen her öğrenciyle eşit sürede ve istediği hedefleri kısa sürede kazandırma şansını bulamamaktadır. Bu bağlamda bireysel dersler, aslında birey için hem vakit olarak hem de istenilen hedefe daha kısa sürede gelebilmesi açısından tercih edilmektedir.

Tablo 4. Haftalık Ders Süresi Dağılımları

Ders Süreleri	<i>f</i>	Katılımcı
50-60 Dakika	9	K7, K9, K10, K11, K12, K15, K16, K18, K19
60-65 dakika	5	K1,K6,K13, K14,K17
45 dakika	4	K3,K4,K5,K8
2 Saat	1	K2

Katılımcıların çoğunluğunun “50-60 dakika” arasında ders yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin yaşı, kondisyonu ve ilerleyiş durumlarına göre bu süre değişmektedir. Bu saatin daha da artması sonucu öğrencinin sıkılacağı ve fiziksel olarak yorgun düşeceğinden süre fazla uzatılmadan dersin bitirilmesi düşünülmektedir. Eğitimcilerin bir kısmı ders sürelerini “60-65 dakika” olarak belirtmişlerdir. “60-65” dakika öğrenci ve öğretmene göre değişiklik göstermektedir. Bu değişiklikler sağlık, ruh hali, yorgunluk, derse yeterli bir çalışma olmadan gelmek v.b. gibidir. Katılımcılardan diğer bir kısmı ise “45 dakika” ders yapmaktadır. Bunu belirleyen faktörler arasında kurumun belirlediği saatler öne çıkmaktadır. Öğretmenler, bir sonraki ders saatini vaktinde başlatabilme durumlarına göre öncelik alıp dersi uzatabilmektedirler. Son olarak “2 saat” ders tercihinin az olduğu görülmektedir. Katılımcıların, çalgının duruş ve tutuş esnasındaki yoruculuğu ve öğrencinin verimsiz bir performans gösterme endişesinden dolayı sürekli tercih edilmediği görülmektedir.

Tablo 5. Yay tutuş ve duruş ile ilgili verilerin dağılımı

Yay Tutuş ve Duruş	<i>f</i>	Katılımcı
Olumlu	19	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9, K10,K11,K12,K13,K14,K15,K16, K17,K18,K19
Olumsuz	-	-

Katılımcıların tamamı özengen keman eğitiminde yay tutuş ve duruşun çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler her ne kadar eser çalma odaklı keman eğitimi isteseler de, bu eserlerin öğrenciye kalıcı davranış kazandırabilmesi için duruş ve tutuşa azami oranda önem vermektedir. Özellikle yeni başlayan keman öğrencileri için, başlangıç keman eğitiminde yay tekniği konusunu dikkatle uygulandıkları görülmektedir. Doğru yay tekniğini kullanımının hem mesleki hem genel hem de

özengen keman eğitimi için önemli olduğunu, özengen keman eğitiminde bireysel yönelimlerin ön planda olduğu bir eğitimde, olabilecek yay tutuş ve duruş bozuklukları öğrenciyi fiziksel yönden olumsuz etkileyecek, keman çalgısına olan bireysel ilgisine “olumsuz” yönde etki edebileceği düşünülmektedir.

Tablo 6. Piyano eşliği ve etkilerine yönelik katılımcı dağılımları

Piyano Eşlik ve Etkileri	<i>f</i>	Katılımcı
Piyano eşliği yapmayı/kullanmayı/dinletmeyi tercih ediyorum.	17	K1,K2,K3,K4,K5, K6,K7,K8,K9,K10, K11,K13,K15,K16, K17,K18,K19
Piyano ile eşlik yapma imkânı çok bulamıyorum.	2	K11,K12
Piyano eşliği yapmayı/kullanmayı/dinletmeyi tercih etmiyorum	1	K14

Dağılıma göre öğretmenlerin 17’si keman derslerinde “*piyano eşliğini*” kullanmakta ve çok yararının olduğunu söylemektedir. Özellikle gelişen teknolojik imkânlar ve daha önceden hazırlanmış piyano eşliklerine ulaşım kolaylığı eğitimleri aktif çalmaktan çok kayıpla birlikte performansa yöneltmektedir. Keman eğitimi içerisinde, keman çalgısını bırakıp piyano çalmak, öğretmenin kişisel birikimiyle doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Verilere bakıldığında sayıca az bir oranı ise “*piyano ile eşlik yapma imkânı bulamamasından*” ötürü kullanmadığını ifade etmiştir. Özengen müzik eğitimi kurumlarında piyanoların, gerek kurumda piyano dersi olduğu için boş olmaması gerekse piyano eksikliği yaşanması öğretmenleri ve haliyle öğrencileri bu açıdan olumsuz etkilediği görülmektedir.

Araştırma Sorusu 2: Özengen keman eğitiminde ders repertuarı nasıl oluşmaktadır?

Tablo 7. Yazılı ve Basılı Öğretim materyalleri

Yazılı ve Basılı Öğretim materyalleri	f	Katılımcılar
Ömer Can 1 Keman Eğitimi	17	K1,K2,K3,K5, K6,K7,K8,K9, K11,K12,K13, K14,K15,K16, K17,K18,K19
Suzuki Keman Okulu	12	K2,K4,K5,K6, K7,K8,K9,K10, K11,K12,K15, K16
Otakar Sevcik 1880 Rus Keman Metotları; Çocuk Müzik Okulu 1-3. Sınıflar keman için seçilmiş çalışmalar Derleyen: M. Garlitsky, K. Rodinov, K. Fortunatov Moskova-müzikPedagojik Repertuar. Çocuk Müzik Okulu 1-2. Sınıflar için Çocuk Müzik Okulu 4-5. Sınıf keman parçaları için kristomati Bölüm 1 (No:1-17) Derleyen Y. Utkin	3	K1,K15,K17
C.H. Hohmann Violin Method 1	1	K16
Mathieu Crikboom 1897	1	K1
Mazas Etüden Op.36 Heft 1	1	K1

Elde edilen verilere göre öğretmenler “Ömer Can 1 Keman Eğitimi” kitabını diğer kitaplara göre daha fazla tercih etmektedirler. Bu kitap, Türkiye’de birçok kursta takip edilmesinden ve kolay temin edilebilirlik açısından tercih edilme sebebi olduğu görülmektedir. Etüt ve eserlerden oluşan kitap, eğitimcilerin etüt ve eser temelli ders işleme yöntemleri için tercih edilmektedir. Katılımcılar yine benzer tercih oranıyla “Suzuki Keman Okulu” kitabını derslerinde kullanmaktadır. Özellikle küçük yaş öğrenciler için tercih edildiği ve içerisindeki basit, kolay tekrar edilebilir melodik yapıdaki ezgilerden dolayı, eğitimciler için tercih sebebi olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin az bir kısmı ise “Rus Çocuk Müzik Okulu” kitaplarını kullanmıştır. Bunun yanında aynı zamanda “Wohlfahrt, Mazas, Hohmann” kitapları da öğretmenler tarafından tercih edilen, seviyeli etütler içeren yazılı basılı kaynaklar arasındadır. Bu

kitapların genellikle özengen keman eğitiminde öğrencinin müzik zevki ve ilgisi temel alınarak yapılan eğitim çerçevesinde daha az yer aldığı düşünülmektedir.

Tablo 8: Eserler ve Müzik Türleri dağılımları

Eserler ve Müzik Türleri	f	Katılımcı
Popüler	17	K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K13,K14,K15,K16,K18,K19
Klasik	5	K1,K9,K10,K15,K16
Geleneksel	4	K3,K6,K17,K19

Verilere göre, öğretmenler özengen müzik eğitimi kurumlarında ders alan öğrencilerin çoğunluğunun “popüler müziği” tercih ettiklerini belirtmektedir. Bunun etkisinde bireyin yaşı, yaşadığı coğrafya, ailenin etkisi, arkadaş grubu ve çevresi rol oynayabilir. Öğrencinin dinlediği müzik türlerini kemanla çalmak istemesi özengen müzik eğitimi başlatan unsurlar arasındadır. Eğitimciler, tecrübe ve birikimlerine bağlı olarak müzik türlerindeki unsurları öğrenci performansını etkileyecek şekilde kullanmaktadır. Öğrencilerin motive olduğu müzik türü üzerinden eserler, etütler çeşitlendirilerek öğretmen, öğrenciyi genel eğitim süreci içerisindeki etkinlikleri verimli uygulamalara yönlendirmektedirler. Katılımcılar öğrencilerin az bir kısmının “klasik müzik” eserlerini öğrenmek için keman eğitimi aldıklarını düşünmektedirler. Popüler veya geleneksel müzikler çalmak isteyen öğrencilere de eğitimciler, keman edebiyatından eserlere de yönlendirerek, ders dışında dinleme tanıtma imkânı bulamayan bireylere, ders içerisinde dinletip/çaldırarak sürecin içerisine dâhil etmektedirler. Öğretmenlerin klasik müziğin öğrenciyi keman çalma alanında daha çok geliştireceğini düşünmesine rağmen öğrencinin de isteğini yerine getirmesi öğrenciyi kurumda tutmak ve kaybetmek istememesinden kaynaklanabilir. Son olarak minimum oranla keman alanında en az tercih edilen “geleneksel eserler” ise, bireyin ailesi veya çevre etkenli yönelmesinden kaynaklanabilmektedir. Öğrencilerin keman alanında geleneksel müzikleri az tercih etmeleri; keman çalgı repertuarının öğrenme aşamalarında geleneksel müziklere yönelik kaynakların daha az tercih edilmesi, öğrencilerin müzik alanındaki sosyal

kültürel birikimi ve öğrencinin kemanı çalgı olarak doğduğu müzik kültürüyle eşleştirmesi olarak düşünülmektedir.

Tablo 9: Repertuvar içeriği dağılımları

Repertuvar İçeriği	f	Katılımcı
Öğrencinin İlgisine Yönelik	14	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K8,K9,K10,K11,K13,K15,K16,K19
Teknik Becerileri Geliştirmeli	5	K4,K5,K12,K13,K14
Klasik Müziği	4	K4,K7,K17,K18

Verilerin dağılımına göre öğretmenlerin birçoğu repertuvar seçiminin “*öğrencinin ilgisine yönelik*” olduğunu söylemiştir. Keman çalgısının dünyanın birçok yerinde kullanılan bir çalgı olmasından dolayı eğitimciler, repertuvar içeriğini büyük bir oranda öğrenciye bırakarak, oluşabilecek çeşitli müzik türlerinden bir içerikle öğrencilere eğitim vermektedirler. Elbette ki burada öğretmenin faktörü çok büyüktür. Özengen eğitim kurumlarına gelen çoğu öğrenci yaşadığı ve örnek aldığı, hoşuna giden şarkıları çalmak istemektedir. Öğretmenler çalışma heveslerini arttırdığını düşündükleri uygun eserler vermektedir. Katılımcıların az bir oranı ise “*öğrencinin ilgisine yönelik*” eserlerle birlikte teknik becerilerinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu yüzden öğrencinin ilk olarak teknik becerisi desteklenip daha sonra istenilen parçalarla kemana karşı hevesini ve çalışma isteklerini arttırarak keman derslerine devam etmektedirler. Dersin repertuvar içeriğinin “*klasik batı müziği*” üzerine olması gerektiğini düşünen katılımcı sayısı azınlıktadır. Bu durumun, eğitimcileri özengen müzik eğitiminde, öğrencinin taleplerini karşılama kaygısından dolayı etkilediği söylenebilir. Katılımcılar ders içerisinde her ne kadar klasik keman edebiyatından örnekler vermek istese de, öğrencideki beğeni ve tutuma göre değiştirebilmektedirler. Klasik müzik çerçevesinden ayrılmak istemeyen katılımcılar da, bireysel keman çalma performanslarıyla öğrencilerin beğeni düzeylerini etkileyerek, derslerin bu kapsamda ilerlemesini öngörmektedirler.

Araştırma sorusu 3: Özengen keman eğitiminde ders dışı etkinlikler ve genel eğitim sürecinde ortaya çıkan problemler nelerdir?

Tablo 9: Repertuvar içeriği dağılımları

Konser Etkinliği Düzenleme	<i>f</i>	Katılımcı
Konser etkinliği düzenliyorum.	16	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K8,K9,K10,K11,K12,K14,K15,K18,K19
Konser etkinliği düzenlemiyorum	2	K16,K17

Elde edilen verilere göre katılımcıların çoğunluğu *konser etkinliğini düzenlemektedir*. Öğretmenler, özengen müzik eğitiminde olduğu gibi, özengen keman eğitiminde de dönüt/sonuç almaya yönelik çalışmalara önem vermektedirler. Öğrencinin topluluk karşısında göstereceği performansa yönelik kaygısı, onun bireysel çalışmalarındaki nicel ve nitel unsurlara olumlu yönde etki etmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu etkinliklerden kaynaklanan keman çalgısına yönelik öz yeterlik hissi, öğrencinin bundan sonraki derslerini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın verileri incelendiğinde *konser etkinliği düzenlemeyen* katılımcıların az olduğu görülmektedir. Bu durum kurumların maddi imkân yetersizliği, öğrencinin başka mesleki meşguliyetlerinin olması, veliden veya öğrenciden böyle bir talep gelmemesi, yaşadığımız çevredeki sorunlar (ekonomik, sağlık, v.b.) etkileyebilmektedir. Covid-19'dan ötürü konser etkinlikleri olumsuz etkilenmiş olabilir.

Tablo 10: Keman eğitimindeki problem dağılımları

Keman eğitiminde en çok karşılaşılan problemler	<i>f</i>	Katılımcı
Öğrencilerin çalışmalarları yeterli	9	K1,K2,K3,K4,K6,K12,K15,K18,K19
Teknik açıdan öğrenmeleri yansız	5	K7,K10,K11,K14,K16
Velilerin beklentileri	3	K5,K9,K17
Çok öğrenciyle ders yapmak	1	K13
Ortam ve koşulların etkisi	1	K8

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde 9 eğitimci “öğrencilerin yeterli keman çalışmamalarından” söz etmişlerdir. Özengen eğitim veren kurumlarda ders alan bireyin asıl mesleği keman çalmak olmadığı için kendi yaşantılarında keman eğitimine üzerine çalışmalara eğilim gösteremediği söylenebilir. Bu durumu etkileyen faktörler okul hayatı, iş hayatı, aile hayatı v.b. gibi etkenler olmaktadır. Öncelikleri farklı olan bireylerin kemana yeterli çalışmaması öğrenci açısından henüz fark edilmemiş de olsa, öğretmen açısından büyük sorun olduğu görülmektedir. Çünkü öğrenciye belirli bir seviye ve beğeni kazandırma kaygısı veya öğrencide oluşabilecek istek kaybı öğretmeni bu durumdan sorumlu hissetmeye yöneltebilir. Katılımcıların 5’i “teknik açıdan” sorunların olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğretmenler için bir diğer problem olarak görülmektedir. Alışılmış olan bir davranışı değiştirmek çok zordur bu yüzden öğretmenlerin doğru bir şekilde öğretip öğrencilerini sık kontrol etmeleri durumunu getirmektedir. Katılımcılar en az olarak “velilerin beklentilerinin” bir probleme dönüştüğünü belirtmektedirler. Veliler kendi istedikleri doğrultuda çocuklarının ilerlemesini istese de bu mümkün olmayabilir. Her birey farklılık göstermekle birlikte, öğrenme hızı, zekâ düzeyi, algılaması gibi bireysel farklılıkları velisi tarafından göz ardı edilebilmektedir. Velilerin öğrenciler üzerindeki beklenti büyüklüğü, katılımcıları öğrencide bir moral bozukluğuna sebep olduğu düşüncesine yöneltmektedir. Öğrencileri motive etmek ve destek olmak açısından velilerin rolü büyüktür. “Ortam koşulların etkisi” ve “çok öğrenciyle ders yapmak” problemleri nispeten diğer problemlere göre azınlıktadır. Ortam koşullarındaki rahatlık, temizlik gibi durumların yetersizliği dersin süresini ve verimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların analizinin sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Özengen keman eğitimi veren kurumlarda, keman dersi veren öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, katılımcıların haftada bir saat ders yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Haftada iki saat ve grup keman dersi öğrenci isteği doğrultusunda

şekillenmektedir. Keman derslerinde ders sürelerinin 19 öğretmen ile yapılan görüşme incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun 50-60 dakika arası ders yapmayı tercih ettiği saptanmıştır.

Özengen keman eğitiminde kullanılan yazılı ve basılı kaynak olarak; Ömer Can Keman Eğitimi 1, Rus Keman Metotları; Çocuk Müzik Okulu 1-3. Sınıflar keman için seçilmiş çalışmalar Derleyen: M. Garlitsky, K. Rodinov, K. Fortunatov Moskova-müzik, Pedagojik Repertuar. Çocuk Müzik Okulu 1-2. Sınıflar için, Çocuk Müzik Okulu 4-5. Sınıf keman parçaları için kristomati Bölüm 1 (No:1-17) Derleyen Y. Utkin, Suzuki Keman Okulu, C.H. Hohmann Violin Method 1, Mathieu Crikboom 1897, Mazas Etüden Op.36 Heft 1, Otakar Sevcik 1880 metotlarının kullanıldığı görülmüştür. İncelemeye göre büyük bir çoğunluğun Ömer Can Keman Eğitimi 1. Kitabı ve Suzuki metodunun kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Tokatlı (2020), yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin keman eğitimi sürecinde en çok faydalandığı kaynakları araştırmıştır. Araştırmasının sonucuna göre Ömer Can Keman Eğitimi I, ardından Suzuki Keman Okulu olarak tespit etmiş, Kurtaslan (2009), “Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ulusal keman eğitim materyallerinin yeri ve önemi“ adlı çalışmasında öğretim elemanları tarafından en başta tercih edilen kaynaklardan birinin “*Ömer Can Keman Eğitimi*” kitabı ile birlikte E. Günay ve A. Uçan’ın birlikte hazırladığı ve A. Uçan’ın hazırladığı kitaplar olduğu saptanmıştır. Mesleki keman eğitimi veren kurumlardan mezun olan eğitimciler, özengen keman eğitimi veren kurumlarda göreve başladıklarında, eğitim aldıkları program çerçevesinde öğretim etkinliklerine yön vermelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kutnu (2020) “Özengen keman eğitiminde Suzuki metodunun etkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında Suzuki metotlarının öğrencilerin müzikal becerilerine katkısının olduğunu ifade etmiştir. Bu ifade ile birlikte, eğitimcilerin Suzuki’yi tercih etme sebepleri arasında tutarlılık göstermektedir. Kutnu, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyetini sürdürmekte olan bir özel okul ve bir müzik kursunda eğitim alan kontrol (8 öğrenci) ve deney grubu (8 öğrenci) olmak üzere toplamda 16 keman öğrencisi ile çalışmıştır. Bu araştırmanın çalışma gurubunda yer alan özengen keman

eğitimi veren eğitimcilerin Suzuki metotlarının özengen keman eğitimi öğrencilerine yönelik olumlu etkisi, araştırmamızın örnekleme olan özengen keman eğitimi eğitimcilerinin görüşleri ile tutarlılık göstermektedir.

Eğitmenler, eserler ve müzik türleri olarak derslerde en çok popüler müzik unsurlarını tercih etmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin ilgisine yönelik repertuar oluşturmaktadırlar. Özdemir ve Yıldız (2017) yaptığı çalışmada, öğrencilerin müzik derslerine olan tutumlarının olumlu yönde değişmesi ve geleneksel müzik yapılarının yanında popüler müzikten yararlanılması gerektiğini savunmuşlardır. Bu araştırmalar ile birlikte, popüler müziklerin özengen keman eğitimi repertuarındaki öneminin büyük olduğu söylenebilir.

Katılımcıların tamamının yay tutuş ve duruş eğitiminin, keman eğitim süreci içerisinde çok önemli yeri olduğunu vurgulamaktadır. Urhal (2018), yüksek lisans tez çalışmasında çalgı eğitiminde doğru ilerlemenin yolunun doğru yöntem ve tekniği uygulamak olduğunu ifade etmiştir. Yay tekniğini belirlemek için yay tutuşu önemli bir faktör olup bunun için sağ el yay tutuşuna dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kurtaslan (2018) “Türkiye’de yaylı çalgılarda yay teknikleri üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi” çalışmasında arşenin, yaylı çalgılarda öncelikli olarak müzik yapması gerektiğini, cümleme, gürlük ve ton üretimi gibi faktörlerin müzikal bir sonuca ulaştırması bakımından önemli olduğunu dile getirmiştir. Urhal (2018) viyolonsel eğitimcilerinin başlangıç düzeyinde yay tekniklerinin eğitmen görüşlerine başvurularak incelenmesine yönelik betimsel tarama modeli kullanıp aynı zamanda araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu farklı kurumlarda çalışan viyolonsel eğitimcilerine uygulamıştır. Bu araştırmalar sonucunda, keman eğitiminde mesleki, genel ve özengen fark etmeksizin yay tekniğinin önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır.

Özengen eğitim veren kurumlardaki öğretmenlerin, konser etkinliğine önem verdiği ve bu etkinliklere yönelik çalışma yapmakta olduğu görülmektedir. Tokatlı (2020) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir kısmı çalıştıkları kurumda düzenli olarak konser

etkinlikleri yapıldığını ve bu etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını dile getirmiştir.

Yiğit ve Özdek (2010) “Özengen müzik eğitiminde klasik müzik eğitimi” isimli çalışmalarında, özengen müzik eğitiminde klasik gitar eğitimi alan öğrencilerin en çok karşılaştığı problemler arasında teknik ve müzikal problemler yer almakta olduğunu doğrulamıştır. İki araştırma arasında teknik ve müzikal problemlerin özengen müzik eğitimi kurumlarında görülebildiği söylenmiştir.

İncelemelerde öğretmenlerin birçoğunun keman derslerinde piyano ile eşlik etmenin çok faydasını gördüğü tespit edilmiştir. Mustul (2005) “Keman eserlerinin eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalı programlarındaki kullanım durumlarının incelenmesi” çalışmasında öğrencinin motivasyonunu artırmak için eserlerin mümkün olduğunca piyano eşlikli çalınması önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışma Piyano eşliği ile çalmak keman öğrencisinin müzikal ufkunu genişletecek, severek keman çalmasını sağlayacak ve iki kişinin sorumluluğunu taşımayı öğreteceğini belirtmiştir. Bu iki çalışmada da mesleki keman eğitimi, özenden keman eğitimi fark etmeksizin piyano eşlikli keman eğitiminin sürece olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin en çok karşılaştığı problemler arasında; Öğrencilerin yeterli çalışmamaları, sayıca çok öğrencileri olmaları, velilerin beklentileri, teknik açıdan yanlış öğrenmeleri, ortam ve koşulların etkisi olmuştur. Bu problemlerden başında, öğrencilerin günlük meşguliyetlerinin farklı olmasının etkisiyle, keman çalma alışkanlığını sabit aralıklı bir sürece oturtamaması gelmektedir.

Öneriler

1-Özengen keman eğitiminde evrensel olarak kullanılan metotların yanında, eğitimciler geleneksel müzikler ve klasik batı müziğini içeren etütler ve eserlerle desteklendirilebilir.

2-Özengen eğitim veren kurumlarda öğrenci motivasyonunu arttırmak için, sabit aralıklarla konser ve etkinlikler yapılabilir.

3-Özengen eğitim veren kurumlarda öğrencilerin yeterli ve düzenli çalışmaları konusunda programlar yapılabilir.


4- Salgın koşullarındaki öğrencilerin konser etkinliklerinden geri kalmaması için, çevrimiçi etkinlikler düzenlenebilir.


KAYNAKLAR

- Baltacı, A. (2018). *Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme*. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences □ Cilt/Volume: 7 Sayı/Number:1 Haziran/June 2018 ss. 231-274.
- Karataş, Z. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi Cilt 1, Sayı 1, Ocak 2015
- Kesendere, Y. (2017). *Özengen Keman Eğitimine Başlangıçta Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri / Problems in Beginning of Özgen Violin Education and Solution Suggestions*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/UUSB 2017 10/Özel Sayı 2
- Kutnu, M. (2020). *Özengen keman eğitiminde Suzuki metodunun etkisi*. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Kurtaslan, Z. (2019). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ulusal keman eğitim materyallerinin yeri ve önemi*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23–25 Eylül 2009
- Kurtaslan, Z. (2018). *Türkiye’de yaylı çalgılarda yay teknikleri üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi*. Fine Arts (NWSAFA), D0215, 2018; 13(4): 57-70.
- Mustul, Ö. (2005). *Keman eserlerinin eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalı programlarındaki kullanım durumlarının incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Özdek, A. (2006). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- Özdemir, M. *Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1).
- Özdemir, G. & Yıldız, G. (2017). *Şarkı Öğretiminde Popüler Müzik Eşliklerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (2), 834-849.
- Uçan, A. (2005). *Türkiye’de müzik araştırmalarına genel bir bakış ve KKÜ 1. Ulusal müzik araştırmaları öğrenci kurultayı*.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/398398>
- Tiryaki, E. & Kuş, E. (2003). *Görüşme Tekniği*. Kuş, Elif (2003) Nicel- Nitel Araştırma Teknikleri, Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?

- Tokatlı, B. (2020). *Özengen müzik eğitim kurumlarında keman derslerini yürüten öğretmenlerin karşılaştığı problemler*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Anabilim dalı Yüksek Lisans Tezi.(henüz yayımlanmayan yüksek lisans tezi)
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitim bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme*. Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Yiğit, N. & Özdek, A. (2010). *Özengen müzik eğitiminde klasik müzik eğitimi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28 Yıl: 2010/1 (313-329 s.)
- Urhal, N. (2018). *Viyolonsel eğitiminde başlangıç yay tekniklerinin eğitimci görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

ORCID

Tuğba Gözde OĞUZ  <https://orcid.org/0000-0002-4094-1847>

Yavuz Selim KALELİ  <https://orcid.org/0000-0001-5713-7399>

Önder MUSTUL  <https://orcid.org/0000-0002-7045-5145>

SUMMARY

The purpose of this study is to reveal the opinions of the teachers who work devoted music education institutions in three central districts in Konya province in 2020, and the instructors' views on the dimensions of the lessons, repertoire content and problems that arise in violin education. Özengen music education begins with the hobby, desire, curiosity and decision-making process of individuals of all ages. This process continues by enabling the students to develop aural and musical. It has been observed that the institutions that provide supportive music education have an undeniable contribution to the individual in the behavioral, cognitive and psychomotor fields. This contribution is important and valuable in terms of developing individuals' future perspectives and horizons.

Nowadays, attention and desire to attentive music education has become more widespread and although it is known that it is generally used for instrument training, the interest and desire for violin lessons is increasing day by day. Individuals start their lessons in line with the interest and desire for the violin instrument. Although this interest and study increases and enables individuals to specialize, their attendance to classes is decreasing due to the inability to show enough time and economic conditions.

This research is important in terms of revealing the general situation of violin lessons conducted in diligent music education institutions and contributing to studies on attentive music education, especially violin educators. In the study, 9 semi-structured open-ended questions were asked in line with the research questions. The scope validity was ensured by taking the interview questions and opinions of 3 experts. 3 of the experts are people who have completed their doctorate in the field of violin education.

The data of the research were collected between 01.01.2020 / 05.05.2020, consisting of 19 participants who gave careful violin training in Meram, Selçuklu and Karatay districts in Konya province, with voice recording (via social platforms) and taking notes at the request of the participants. A face-to-face meeting could not be held with the participants due to Covid-19. With K1, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K18, 3 minutes of voice recording with K2, 6 minutes of voice recording with K3, 15 minutes of voice recording with K7, 5 minutes of voice recording with K13, 2 minutes of voice recording with K17 and 33 minutes of phone calls with K19. The interviews were divided into themes.

Comments have been made for these. The results of the answers given to the questions were examined and expressed, and the interview questions were analyzed in order in line with the opinions of the participants and presented in tables. As a result of the interviews made with the teachers who teach violin lessons in the institutions that give Özengen violin education, it was concluded that the participants teach one hour per week. Two hours a week and group violin lessons are shaped according to the student's request. When the interviews with 19 teachers were examined for the duration of the lessons in violin lessons, it was determined that most of the participants preferred to teach between 50 and 60 minutes. As a written and printed resource used in Özengen violin education; Ömer Can Violin Education 1, Russian Violin Methods; Children's Music School 1-3. Classes selected works for violin Compiled by: M. Garlitsky, K.

Rodinov, K. Fortunatov Moscow-music, Pedagogical Repertory. Children's Music School 1-2. For grades, Children's Music School 4-5. Cristomatics for class violin parts Part 1 (No: 1-17) Compiled by Y. Utkin, Suzuki Violin School, C.H. It was observed that the methods of Hohmann Violin Method 1, Mathieu Crikboom 1897, Mazas Etüden Op.36 Heft 1, Otakar Sevcik 1880 were used. According to the study, it was revealed that the vast majority used Ömer Can Violin Education 1st Book and Suzuki. Among the most common problems teachers encounter are;

The fact that the students did not study adequately, did lessons with many students, parents' expectations, technically wrong learning, effect of environment and conditions. One of the most important problems is that the students are unable to put their violin playing habits into a periodic period due to the different daily activities of the students. In addition to the methods used universally in Özengen violin education, educators can be supported with studies and works involving traditional music and classical western music. In order to increase student motivation, concerts and activities can be held at fixed intervals in a period of time. Programs can be organized to ensure that students work adequately and regularly in institutions that provide education.



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih:19/02/2021 Toplantı Sayısı:02 Karar No:2021/81
Araştırmanın Başlığı	Özengen Keman Eğitimi Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği)
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Selim KALELİ
Yardımcı Araştırmacılar	
Etik Kurul Kararı	Oy Çokluğu <input type="checkbox"/> Oy birliği <input checked="" type="checkbox"/>
	Uygun <input checked="" type="checkbox"/> Uygun Değil <input type="checkbox"/> Düzeltme* <input type="checkbox"/> Görevsizlik** <input type="checkbox"/>
Düzeltilme isegerekçeleri *	
Uygun Değil ise gerekçeleri**	

ASLI GİBİDİR
26/02/2021

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk ERDEM
Etik Kurul Başkanı

Türkiye’de 2010-2020 Yılları Arasında Yapılan Flüt Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: İçerik Analizi*

Analysis of Flute Related Graduate Theses are Done in Turkey between 2010 and 2020: Content Analysis

Merve SOYCAN¹

¹Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, mervesycn@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 16.03.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.09.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında yapılmış olan, flüt konulu lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi ile 89 adet lisansüstü tez seçilerek, içerik analizi yapılmıştır. Tezler türüne, üniversitelere, enstitülere, konu alanına, araştırma yöntemine, veri toplama araçlarına, örneklem düzeyine ve veri analiz yöntemine göre dağılımları analiz edilerek, araştırma eğilimleri betimlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin gösteriminde, yüzde, frekans değerleri verilmiş, tablo ve grafikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılmış olan tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, en çok tezin Gazi Üniversitesinde yapıldığı, tezlerde araştırma yöntemi olarak en çok nicel yöntemin tercih edildiği, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanıldığı, örneklem sayısı 1-30 aralığında çalışmaların daha fazla olduğu, veri analiz yöntemi olarak en çok nicel yöntemin tercih edildiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Flüt, İçerik analizi, Lisansüstü tez, Müzik eğitimi.

ABSTRACT

This study aims to analyze graduate theses on the flute, done between the years 2010-2020 in Turkey. 89 graduate theses were selected with a purposeful sampling method, and content analysis was made. Theses’ research disposition are classified concerning the type of publication, universities, institutes, subject area, research methods, research trends, data collection tools, sample level, and data analysis method, and the results are depicted in figures, charts, and tables. The majorities have resulted as M.S. theses as type, theses done by Gazi University as the

* **Alıntılama:** Soycan, M. (2021). Türkiye’de 2010-2020 Yılları Arasında Yapılan Flüt Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: İçerik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2153-2187.

institution, quantitative method as research procedure and data analysis method, document analysis as a data collection tool and number of samples was between, 1-30.

Keywords: *Flute, Content analysis, Graduate thesis, Music education.*

GİRİŞ

Ülkemizde müzik, müzik eğitimi ya da müziğin bir kolu alanında lisansüstü tez çalışmaları, tezli/tezsiz yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarında yürütülmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliğine göre (2020), tezli yüksek lisans programı, öğrenciye bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgiye erişme, bilgiyi derleme, yorumlama, değerlendirme yeteneğini kazandırmayı ve doktora programı, bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş bakış açısı ile irdeleme, yorum yapma, analiz etme, yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Doktora eşdeğeri olan sanatta yeterlik eğitimi ise öğrencinin özgün bir sanat eseri ortaya koymasını, müzik ve sahne sanatlarında üstün bir uygulama ve yaratıcılığı amaçlamaktadır.

Müzik alanında, belirli mesleklerin gerekli kıldığı müziksel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik verilen mesleki müzik eğitimi, ülkemizde müzik öğretmenliği eğitimi, bestecilik, seslendiricilik eğitimi, müzik araştırmacılığı eğitimi, çalgı yapımı, onarımı eğitimi gibi kollara ayrılmaktadır (Uçan, 2005). Günümüzde eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri, konservatuvarlar, müzik ve sahne sanatları fakülteleri lisans seviyesinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlardır. Flüt çalgısının, bu kurumlarda bireysel çalgı, üflemeli ve vurmali çalgılar, nefesli sazlar gibi ders/dal/program adı altında eğitimi verilmektedir. Flüt, flüt eğitimi alanında uzmanlaşmak isteyen öğrenciler, flüt derslerini lisansüstü programlarda da devam ettirebilmekte, ileride tez çalışmalarını bu alanda yürütebilmektedirler. Flüt alanında yapılmış lisansüstü tezlerde, flüt eser/etütlerini inceleme, eğitim-öğretim programlarını inceleme, flütün tarihçesini, gelişimini inceleme, analiz etme, flüt dersi ile ilgili yeni bir ders model önerisi sunma, araştırmacıya ait, özgün bir eser/etüt besteleme gibi

çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların konu bakımından lisansüstü eğitimin amaçlarını karşıladığı görülmektedir.

Günümüzde flüt konulu çalışmaların dışında, birbiri ile ilişkili ya da ilişkili olmayan birçok konuda, müzik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tez bulunmaktadır. Bu çalışmaların müzik eğitimi alanına ve bu alandaki araştırmacılara katkı sağladığı düşünülmektedir. Küçüköğlü ve Ozan'a göre (2013) akademik disiplinlerin gelişimi, sahip oldukları literatür ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla bu alanda yapılmış olan araştırmaların incelenerek tasnif edilmesi, yeni araştırmacılara problem belirleme, araştırma yöntemi belirleme, örneklem tekniği belirleme, gözlem yapma, sonuç karşılaştırma, çözüm önerisi sunma gibi araştırma sürecinin hemen her anında yol gösterici olacağı ve müzik eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili literatür tarandığında, müzik ve müzik eğitimi alanı ile ilgili yapılmış olan içerik analizi çalışmalarına ulaşılmıştır.

Müzik alanında yayınlanan, ulusal bilimsel makalelerin incelendiği çalışmalara ve yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlik tez bibliyografyası çalışmalarına (Demirbatır, 2001; Ece, 2007; Zahal, 2010; Karkin, 2013; Çelik, Sarı ve Yıldırım Doğru, 2015; Çakıroğlu ve Çaydere, 2016; Tuna, 2017; Can ve Yılmaz, 2019), tezlerin enstitü farklılıkları açısından değerlendirildiği çalışmaya (Sağır, 2005) ve Türkiye'de yapılmış müzik konferanslarını inceleyen (Ercan ve Yıldırım Orhan, 2016) çalışmaya rastlanmıştır. Ayrıca müzik ve müzik eğitimi alanının bir dalı ile ilgili yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlik tezleri ve makalelerin incelendiği; piyano (Ömür ve Gültek, 2011; Kaptanoğlu ve Çanakçı, 2015; İnal ve Zahal, 2020), gitar (Alyörük, 2016; Küçükosmanoğlu, 2016; Öztutgan, 2016), keman/viyola/viyolonsel (Canbay ve Nacakçı, 2011; Yıldırım Orhan, 2011; Tebiş ve Okay, 2013; Çeşit, 2015; Sonsel, 2018), Uluslararası Sanat Müziği bestecileri ve Geleneksel Türk Müziği (Toptaş, 2013; Feyzi ve Tekin, 2019), ses eğitimi/koro (Ertek Babaç ve Köse, 2018; Köreli, 2020), oda müziği (Yıldırım Orhan ve Tunca, 2014), okul öncesi (Babacan ve Uzmen, 2016), müzik eğitimi müfredatı (Yükrük ve Akarsu 2015; Topbaş ve Güler, 2016), müziksel işitme, okuma, yazma (Soycan ve Babacan,

2019), flüt (Gençel Ataman, 2009; Yapalı, 2015; Gençel Ataman, 2019) konulu birçok çalışmaya rastlanmıştır. Uluslararası müzik konulu içerik analizi çalışmalarında ise çoğunlukla farklı tarzda müzik videolarında kullanılan cinsiyet, alkol, tütün, ırkçılık gibi eğilimlerle ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Baxter vd. 1984; Conrad, Dixon ve Zhang, 2009; Weitzer ve Kubrin, 2009; Zhang, Dixon ve Conrad, 2010; Aubrey ve Frisby, 2011; DuRant vd. 2011; Yazdani, Kappeler ve Ebrahimi, 2011). Bunun yanı sıra müzik eğitimi araştırmaları, müzik terapisi gibi dergilere yapılan (Yarbrough, 1984; Coddington, 1987; Gregory, 2002; Miksza ve Johnson, 2012; Silveria ve Diaz, 2014), müzik dersleri müfredatına yapılan (Mishra, Day, Littles ve Vandewalker, 2011; Ogunrinade, 2013), müzik konferanslarına yapılan (Orman ve Price, 2007), nitel araştırma kullanan doktora tezlerine yapılan (Kantorski ve Stegman, 2006) içerik analizi çalışmaları, reklamlarda müziğin yeri (Allan, 2008), kanser hastalarına müzikle terapi (Preissler, 2016), elektronik dans müziğinin etkileri (Collins, 2012), keman kitap incelemesi (Buckles, 2003), piyano kitap incelemesi (Sundell, 2012), flüt pedagojisi çalışması (McBrearty, 2010), işitme modeli (Martin, Scheirer ve Vercoe, 1998) ve bando eğitimi (Cavitt, 2006) gibi konularda yapılan içerik analizi çalışmaları bulunmaktadır.

İlgili literatür taramasında, araştırma konusuyla benzer üç çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmalar geçmiş tarihlerde yapılmış (Gençel Ataman, 2009; Yapalı, 2015) ve bir çalışma (Gençel Ataman, 2019) yalnızca müzik öğretmenliği bilim dalında yapılmış olan tezleri incelemiştir. Ülkemizde her geçen yıl, üniversitelerde artan lisansüstü program sayıları, tez çalışmalarında da sayısal olarak artışa sebep olmaktadır. Karadağ’a göre (2009) bir alanla ilgili yapılmış tezlerin analiz edilmesi hem o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verebilir hem de incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla lisansüstü tezlerin incelenmesi alan ile ilgili ayrıntılı bilgi verirken, gelecekteki araştırmacılara yapılmış olan bu çalışmalarda; sık ya da az çalışılmış/eksik kalmış konu alanlarını görme, örneklem belirleme, araştırma yöntemi, analiz yöntemi gibi konularda fikir sunacaktır. Alanla ilgili yapılmış benzer, az sayıda

çalışma olması ve çalışmaların güncel olmaması nedeniyle yeni ve kapsamlı bir çalışma yapılması gerekli görülmüştür.

Araştırmada Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında yapılmış olan, flüt konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmış, veriler analiz edilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Flüt konulu lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımı nasıldır?

Flüt konulu lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

Flüt konulu lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?

Flüt konulu lisansüstü tezlerin konu alanına göre dağılımı nasıldır?

Flüt konulu lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Flüt konulu lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

Flüt konulu lisansüstü tezlerin örneklem düzeyine göre dağılımı nasıldır?

Flüt konulu lisansüstü tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli çalışmaları, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için veri toplamayı, bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilimin betimlenmesini amaçlar (Creswell, 2017; Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada flüt konulu lisansüstü tezler çeşitli değişkenler açısından incelenerek, araştırma eğilimleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmada Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında, tam metin olarak yayınlanmış, flüt konulu lisansüstü tezler çalışma kapsamına alınmış ve çalışma YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı ile sınırlandırılmıştır. Verilerin toplanmasında amaçlı örneklem

yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplamada anahtar kelime “flüt/flute” şeklinde belirlenmiştir. Tarama sonucunda flüt konulu 94 adet lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak tezler incelendiğinde konusu “blok flüt” olan 3 çalışma ve opera sanat dalında yürütülmüş 2 çalışma konu dışı olduğundan örneklemden çıkarılmıştır. Çalışmanın iç geçerliğini arttırmak için literatür taraması tekrar edilmiş ve yine 89 teze ulaşılmıştır. Bu nedenle, araştırma toplam 89 adet lisansüstü tez ile yürütülmüştür.

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında, erişime açık olarak bulunan lisansüstü tezlerden yararlanıldığı için etik kurul izni gerekli görülmemiştir. Verilerin analizinde, bulgularda ve kaynak gösteriminde etik kurallara uyulmuş, yararlanılan her kaynak için atıfta bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi bir metnin içeriğini görmemize ve açığa çıkarmamıza olanak sağlayan, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir (Neuman, 2020; Büyüköztürk vd., 2018). Çalışma örneğine alınan tezlerin analiz sürecine geçmeden önce güvenilirliği arttırmak için müzik eğitiminin farklı bir alanında hazırlanmış olan 10 lisansüstü tez ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulama çalışması ile veri toplama ve analiz sürecinde araştırmacının karşılaşılabileceği zorlukları öngörmek ve yapılacak olan araştırmaya daha hazırlıklı olmak amaçlanmıştır. Flüt konulu lisansüstü tezlerin içerik analizinde, her bir tez araştırmacı tarafından dikkatlice incelenmiş, kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler Excel’de kodlanarak isimlendirilmiştir. Tezler, önceden oluşturulan; türü, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem grubu, veri analiz yöntemi kategorileri altında düzenlenmiş, verilerin tekrarlanma sıklığına göre frekans (f), yüzde (%) kullanılarak hesaplanmış ve tablolastırılarak yorumlanmıştır. Analiz sürecinde araştırma yöntemi, örneklem grubu/sayısı/seçim şekli, veri analiz

yöntemi belirtilmeyen tezlere rastlanmıştır. Bu çalışmalara herhangi bir müdahale yapılmadan, kodlamalarda “belirtilmemiş” şeklinde yer verilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilen 2010-2020 yılları arasında yapılmış, flüt konulu 89 lisansüstü tezin analizine ve yorumuna yer verilmiştir.

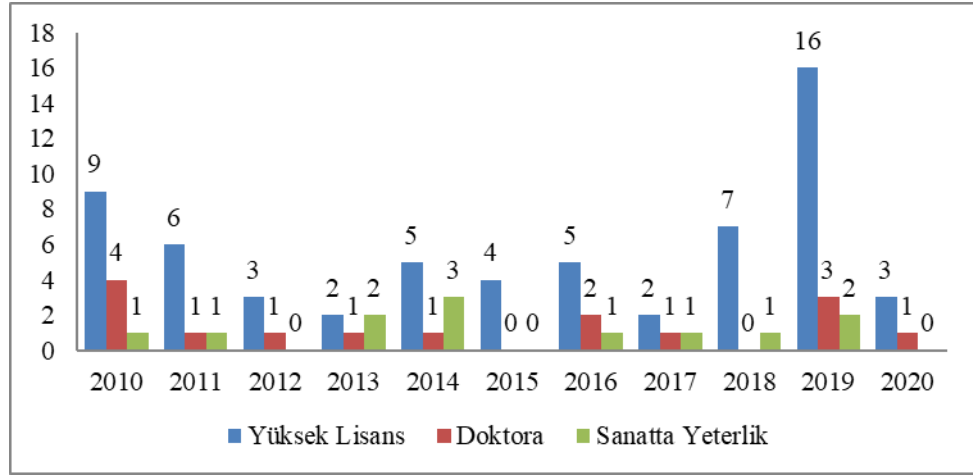
Tablo 1. Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Tür	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	62	69.7
Doktora	15	16.8
Sanatta Yeterlik	12	13.5
Toplam	89	100

Tablo 1 incelendiğinde, yapılmış olan 89 (%100) lisansüstü tezin %69.7'sini yüksek lisans, %16.8'ini doktora ve %13.5'ini sanatta yeterlik çalışmaları oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2. Tez Türlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans	Doktora	Sanatta Yeterlik	f	%
2010	9	4	1	14	15.7
2011	6	1	1	8	9
2012	3	1	0	4	4.5
2013	2	1	2	5	5.6
2014	5	1	3	9	10.1
2015	4	0	0	4	4.5
2016	5	2	1	8	9
2017	2	1	1	4	4.5
2018	7	0	1	8	9
2019	16	3	2	21	23.6
2020	3	1	0	4	4.5
Toplam	62	15	12	89	100

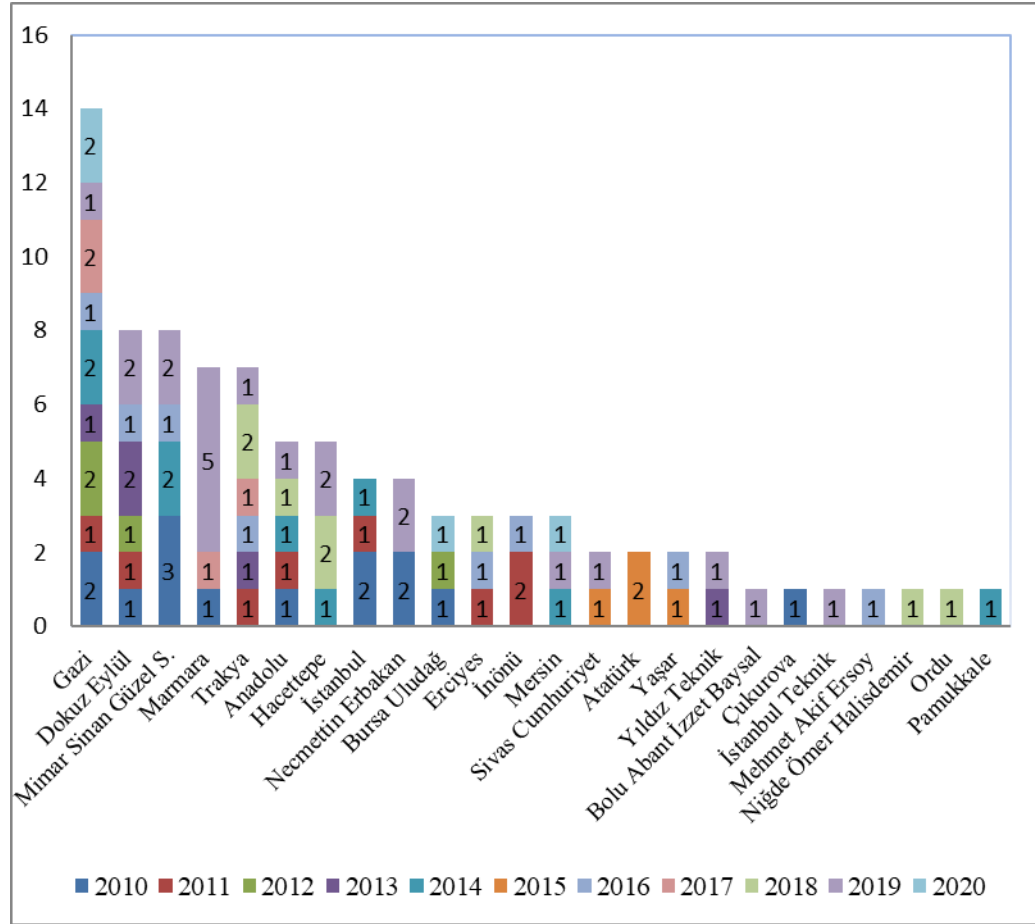


Şekil 1. Tez Türlerinin Yıllara Göre Dağılım Grafiği

Tablo 2 ve Şekil 1 incelendiğinde, 2010 ve 2020 yılları arasında en çok tezin 2019 yılında (21) yapıldığı görülmektedir. Bu sayıyı sırasıyla; 2010 (14), 2014 (9), 2011, 2016, 2018 (8), 2013 (5) ve 2012, 2015, 2017, 2020 (4) yılları takip etmektedir. Çalışmaların yıllara göre tür dağılımına bakıldığında, en çok yüksek lisans (62), en az sanatta yeterlik (12) çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Ayrıca 2012, 2015 ve 2020 yıllarında sanatta yeterlik tezi; 2015 ve 2018 yılında doktora tezi ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır.

Tablo 3. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	f	%
Gazi Üniversitesi	14	15.7
Dokuz Eylül Üniversitesi	8	9
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	8	9
Marmara Üniversitesi	7	7.9
Trakya Üniversitesi	7	7.9
Anadolu Üniversitesi	5	5.7
Hacettepe Üniversitesi	5	5.7
İstanbul Üniversitesi	4	4.5
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	4.5
Bursa Uludağ Üniversitesi	3	3.4
Erciyes Üniversitesi	3	3.4
İnönü Üniversitesi	3	3.4
Mersin Üniversitesi	3	3.4
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2	2.2
Atatürk Üniversitesi	2	2.2
Yaşar Üniversitesi	2	2.2
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	2.2
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	1.1
Çukurova Üniversitesi	1	1.1
İstanbul Teknik Üniversitesi	1	1.1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1.1
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	1.1
Ordu Üniversitesi	1	1.1
Pamukkale Üniversitesi	1	1.1
Toplam	89	100

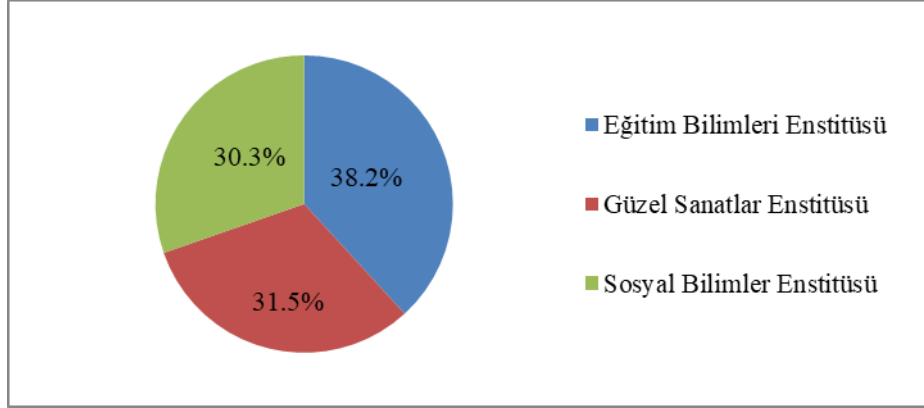


Şekil 2. Yıllara Göre Tezlerin Yapıldığı Üniversitelerin Dağılım Grafiği

Tablo 3 incelendiğinde, en çok tezin Gazi Üniversitesinde (14) bulunduğu görülmektedir, bu sayı çalışmanın %15.7'sini oluşturmaktadır. Bu oranı sırasıyla; Dokuz Eylül, Mimar Sinan Güzel Sanatlar (%9), Marmara, Trakya (%7.9), Anadolu, Hacettepe (%5.7), İstanbul, Necmettin Erbakan (%4.5), Bursa Uludağ, Erciyes, İnönü, Mersin (%3.4), Sivas Cumhuriyet, Atatürk (%2.2) üniversiteleri takip etmektedir. Tabloda bulunan diğer üniversiteler ise yapılan tezlerin %1.1'ini oluşturmaktadır. Şekil 2'de her üniversitede, yıllara göre yapılmış olan tez sayısı dağılımı görülmektedir.

Tablo 4. Tezlerin Yapıldığı Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	34	38.2
Güzel Sanatlar Enstitüsü	28	31.5
Sosyal Bilimler Enstitüsü	27	30.3
Toplam	89	100

**Şekil 3.** Yıllara Göre Tezlerin Yapıldığı Üniversitelerin Dağılım Grafiği

Tezlerin, enstitülere göre dağılımlarına bakıldığında en çok tezin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde (34) yapıldığı, Güzel Sanatlar (28) ve Sosyal Bilimler Enstitülerinde (27) ise sayıların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Tezlerin Konu Alanına Göre Dağılımı

Konular	f	%
Batı Müziği bestecilerine ait flüt eser/etütlerinin incelenmesi	25	28.1
Flütün tarihçesi ve gelişiminin incelenmesi	12	13.5
Flüt eğitim programlarının incelenmesi	12	13.5
Flüt eğitiminde kullanılan tekniklerin ve tekniklerin gelişimine katkıda bulunan kişilerin incelenmesi	11	12.4
Flüt dersinde öğrenci başarısının/performans kaygısının/motivasyon düzeyinin/güdülenme düzeyinin ve icraya yönelik etkilerin araştırıldığı çalışmalar	9	10.1
Flüt dersi için model önerisi	5	5.6
Türk Müziği bestecilerine ait flüt eser/etütlerinin incelenmesi	5	5.6
Kültürlerarası çalışma	4	4.5
Flüt eğitiminde karşılaşılan problemler, çözüm önerileri	3	3.4
Türk Müziği eserlerinin flüt dersinde kullanımı	2	2.2
Flüt alanında yapılmış yayınların incelenmesi	1	1.1
Toplam	89	100

Tablo 5’te tezlerin konu alanına göre dağılımı incelenmiştir. Tabloya göre araştırmacıların en çok yaptığı çalışma (%28.1) Batı Müziği bestecilerine ait flüt eserlerini ya da etütlerini yapısal, dönemsel vd. konularda incelemek olmuştur. Flüt tarihçesinin ve gelişiminin incelendiği çalışmalar, dağılımın %13.5’ini; flüt eğitim programlarının incelendiği çalışmalar dağılımın %13.5’ini; flüt eğitiminde kullanılan tekniklerin ve bu tekniklerin gelişimine katkıda bulunan kişilerin incelendiği çalışmalar dağılımın %12.4’ünü; derslerde öğrenci başarısının/performans kaygısının/motivasyon düzeyinin/güdülenme düzeyinin ve icraya yönelik etkilerin araştırıldığı çalışmalar dağılımın %10.1’ini; flüt dersi için model önerisi sunulan çalışmalar dağılımın %5.6’sını ve Türk Müziği bestecilerine ait flüt eserlerini ya da etütlerini yapısal, dönemsel vd. konularda inceleyen çalışmalar ise dağılım %5.6’sını oluşturmaktadır. Diğer konu alanına göre dağılımlar Tablo 5’te görülmektedir.

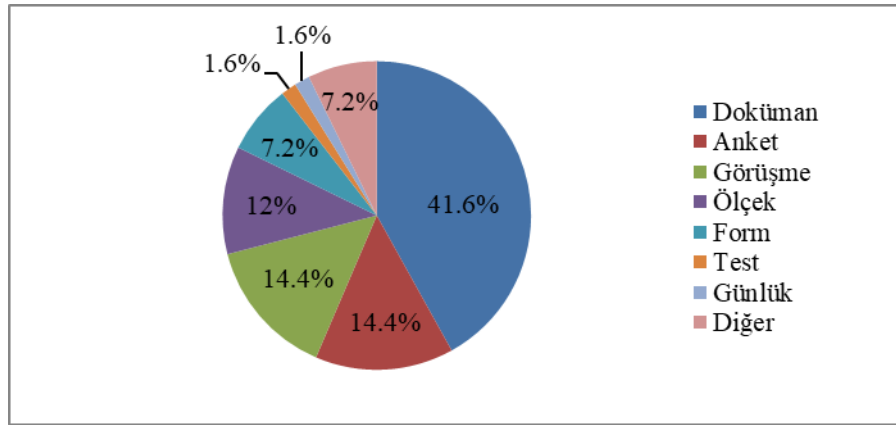
Tablo 6. Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem		f	%
Nicel	Betimsel	16	18
	Tarama	15	16.9
	Karşılaştırmalı	1	1.1
Nicel Deneysel	Tam Deneysel	6	6.7
	Tek Denekli	3	3.4
	Zayıf Deneysel	1	1.1
Alanyazın Derleme		37	41.6
Nitel	Eylem Araştırması	1	1.1
	Örnek Olay	1	1.1
	Olgu Bilim (Fenomenoloji)	1	1.1
	Deseni Belirtilmemiş	4	4.5
Karma		3	3.4
Toplam		89	100

Tablo 6 incelendiğinde, yapılmış olan tezlerin büyük çoğunluğu araştırma yöntemi olarak nicel araştırma (%47.2) kullanmışlardır. Nicel betimsel (%18) ve nicel tarama (%16.9) çalışmaları araştırma yöntemleri arasında en çok tercih edilen yöntemlerdir. Nicel karşılaştırmalı yöntem kullanan yalnızca bir çalışma bulunmaktadır. Deneysel nicel çalışmalarda sırasıyla, tam deneysel yöntem (%6.7), tek denekli yöntem (%3.4) ve zayıf deneysel yöntem (%1.1) tercih edilmiştir. Alanyazın derleme çalışması da (%41.6) nicel yöntemden sonra oldukça fazla tercih edilmiştir. Tezlerin araştırma yöntemlerinde, nitel araştırmalar alanyazın derleme ve nicel araştırmalara göre daha az kullanılmıştır. Eylem araştırması (%1.1), örnek olay (%1.1) ve olgu bilim (%1.1) yöntemlerine yalnızca birer tezde rastlanmıştır. Ayrıca araştırma yönteminin nitel olduğu belirten ancak deseni ile ilgili bilgi paylaşmayan dört (%4.5) tez bulunmaktadır.

Tablo 7. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Doküman İncelemesi	52	41.6
Anket	18	14.4
Görüşme	18	14.4
Performans/Motivasyon/Güdülenme/Öz Yeterlik vd. Ölçeği	15	12
Gözlem/Performans/Entonasyon Değerlendirme/Kişisel Bilgi Formu	9	7.2
Başarı/Solunum Fonksiyon Testi	2	1.6
Araştırmacı/Öğrenci Günlüğü	2	1.6
Diğer (Müzik Analiz Aracı, Video/Ses Kaydı, Gözlem)	9	7.2
Toplam	125	100

**Şekil 4.** Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım Grafiği

Tablo 7 ve Şekil 4 incelendiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunda (%41.6) veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Gözlem (%14.4) ve ankete dayalı çalışmalar (%14.4) veri toplamada aynı oranda tercih edilirken; performans, motivasyon, güdülenme vd. ölçekleri %12, performans, entonasyon değerlendirme vd. formları %7.2, başarı ve solunum fonksiyon testleri %1.6 ve araştırmacı, öğrenci günlükleri %1.6 oranında kullanılmıştır. Diğer veri toplama yöntemleri %7.2’lik kısmı oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarına ilişkin daha detaylı bilgiye Tablo 8’de yer verilmiştir.

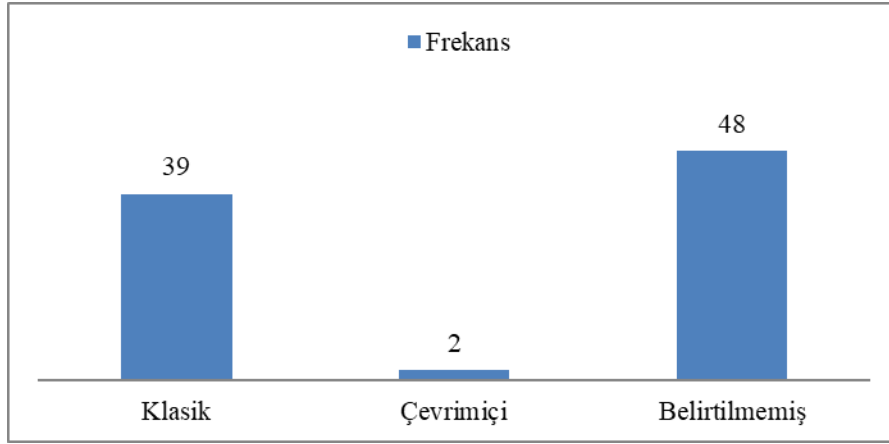
Tablo 8. Tezlerin Veri Toplama Araçları Açıklama Dağılımı

Veri Toplama Araçları Açıklama	f	%	
Doküman İncelemesi	52	35.4	
Anket	Çoktan Seçmeli	13	8.8
	Likert	11	7.4
	Açık Uçlu	11	7.4
	Kapalı Uçlu	2	1.4
Görüşme	Yarı Yapılandırılmış	7	4.8
	Yapılandırılmış	3	2
	Diğer	1	.7
	Belirtilmemiş	7	4.8
Ölçek	Likert	7	4.8
	Guttman	1	.7
	Belirtilmemiş	7	4.8
Form	Çoktan Seçmeli	3	2
	Açık Uçlu	3	2
	Likert	3	2
	Kapalı Uçlu	1	.7
	Diğer	1	.7
	Belirtilmemiş	1	.7
Test	Çoktan Seçmeli	1	.7
	Belirtilmemiş	1	.7
Günlük	2	1.4	
Diğer	9	6.1	
Toplam	147	100	

Tablo incelendiğinde, çoktan seçmeli (%8.8), likert (%7.4) ve açık uçlu (%7.4) tiplerin en çok tercih edilen anket türü olduğu görülmektedir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış (%4.8), yapılandırılmış (%2), diğer (% .7) tipli kullanılırken, yedi çalışmada konuyla ilgili bilgi verilmemiştir. Ölçeklerde en çok kullanılan tip likerttir (%4.8). Guttman tipli bir çalışma bulunurken, veri toplamada kullanılan ölçek ile ilgili bilgi verilmeyen yedi çalışma bulunmaktadır. Formlarda çoktan seçmeli (%2), açık uçlu (%2) ve likert tipli (%2) olanlar en çok tercih edilenlerdir. Veri toplama aracı olarak test kullanan tezlerin birinde çoktan seçmeli (% .7) tip kullanılırken, diğerinde (% .7) konuyla ilgili bilgi verilmemiştir. Diğer veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 9. Tezlerin Veri Toplama Şekli Dağılımı

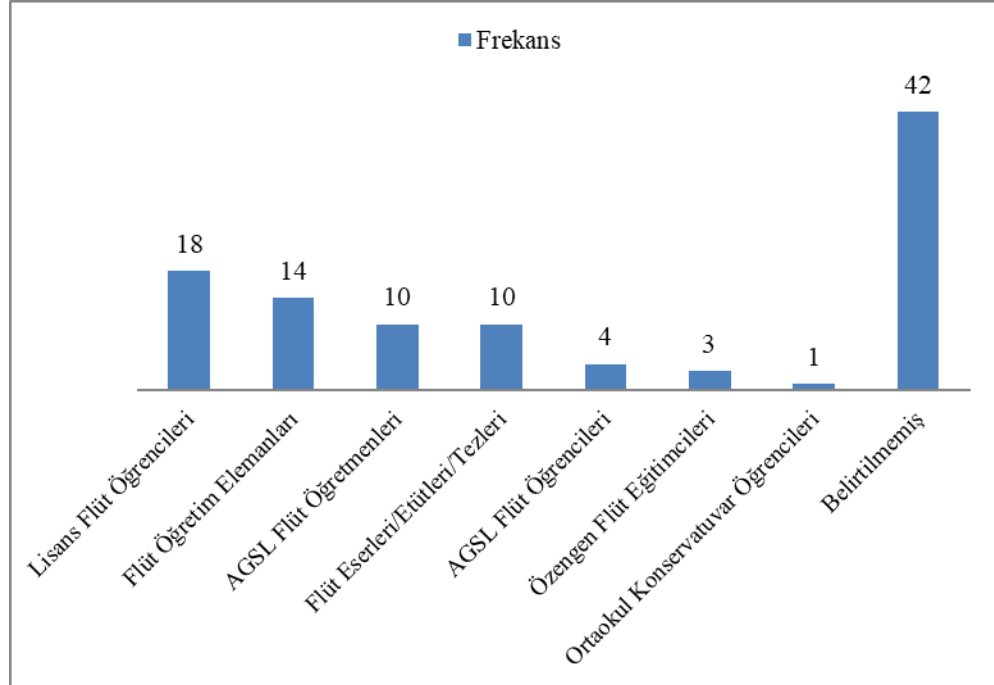
Veri Toplama Şekli	f	%
Klasik	39	43,8
Çevrimiçi	2	2,2
Belirtilmemiş	48	54
Toplam	89	100

**Şekil 5.** Tezlerin Veri Toplama Şekli Dağılım Grafiği

Tablo 9 ve Şekil 5’e göre yapılmış olan tezlerin büyük çoğunluğunda (%54), veri toplama şekli hakkında bilgi verilmemiştir. Klasik yöntemle veri toplayan çalışmaların oranı %43.8’tir. Ayrıca çevrimiçi yöntemle veri toplayan iki çalışmaya rastlanmıştır. Araştırmacılar bu yöntemde “SurveyMonkey” ve “QuestionPro” uygulamalarını tercih etmiştir.

Tablo 10. Tezlerin Örneklem Düzeyi Dağılımı

Örneklem	f	%
Flüt Lisans Öğrencileri (Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Fakültesi/Konservatuvar vd.)	18	17.6
Flüt Öğretim Elemanları	14	13.7
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (AGSL) Flüt Öğretmenleri	10	9.8
Flüt Eserleri/Etütleri/Tezleri	10	9.8
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (AGSL) Flüt Öğrencileri	4	4
Özengen Flüt Eğitimcileri	3	3
Ortaokul Konservatuvar Flüt Öğrencileri	1	1
Belirtilmemiş	42	41.1
Toplam	102	100

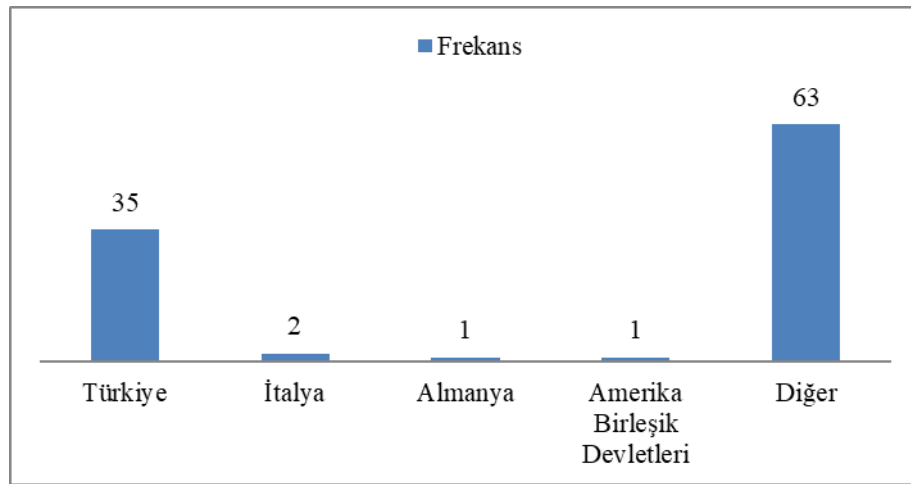
**Şekil 6.** Tezlerin Örneklem Düzeyi Dağılım Grafiği

Tablo 10 ve Şekil 6’da tezlerin örneklem düzey dağılımları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Tezlerin 18’inin örnekleme, lisans düzeyinde mesleki öğrenim gören flüt öğrencilerinden oluşurken; 14 çalışmada flüt öğretim elemanları, 10 çalışmada AGSL

flüt öğretmenleri, 10 çalışmada flüt eserleri/etütleri/tezleri, 4 çalışmada AGSL flüt öğrencileri, 3 çalışmada özengen flüt eğitimi öğretmenleri ve 1 çalışmada ortaokul konservatuvar düzeyinde öğrenim gören flüt öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Örneklemi ile ilgili bilgi paylaşmayan çalışmaların sayısı 42 tanedir. Bu sayı çalışmanın %41.1 gibi büyük oranını oluşturmaktadır.

Tablo 11. Tezlerin Örneklem Grubunu Oluşturan Ülkelerin Dağılımı

Ülkeler	f	%
Türkiye	35	34.3
İtalya	2	1.9
Almanya	1	1
Amerika Birleşik Devletleri	1	1
Diğer (Doküman, Belirtilmemiş)	63	61.8
Toplam	102	100

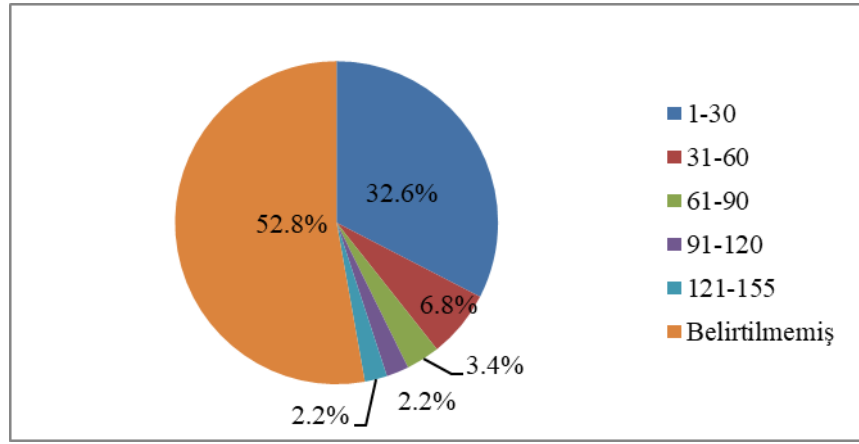


Şekil 7. Tezlerin Örneklem Grubunu Oluşturan Ülkelerin Dağılım Grafiği

Tablo 11 ve Şekil 7’ye göre, tezlerin örneklem gruplarının, çoğunluğu Türkiye (35) olmak üzere, İtalya (2), Almanya (1) ve Amerika’dan (1) oluştuğu görülmektedir. Örneklem grubu belirtilmemiş ya da doküman incelemesi yoluyla toplanmış çalışmaların sayısı ise 63’tür.

Tablo 12. Tezlerin Örneklem Sayısı Dağılımı

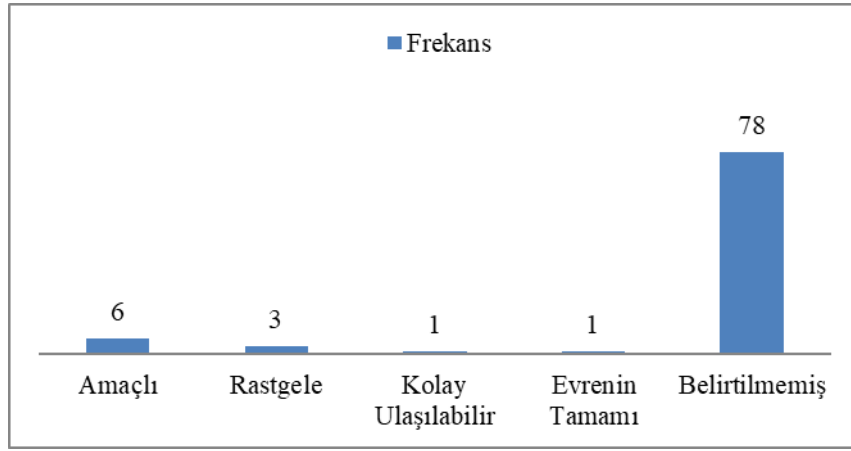
Örneklem Sayısı Aralığı	f	%
1-30	29	32.6
31-60	6	6.8
61-90	3	3.4
91-120	2	2.2
121-155	2	2.2
Belirtilmemiş	47	52.8
Toplam	89	100

**Şekil 8.** Tezlerin Örneklem Sayısı Dağılım Grafiği

Tablo 12 ve Şekil 8’de tezlerin örneklem gruplarının sayı dağılımları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde, örneklem sayı aralığının 29 çalışma ile en çok 1-30 arasında bulunduğu görülmektedir. 31-60 sayı aralığında altı çalışma, 61-90 sayı aralığında üç çalışma, 91-120 sayı aralığında iki çalışma ve 121-155 sayı aralığında yine iki çalışma tezlerin örneklem grup sayılarını oluşturmaktadır. Bunun yanında örneklem grup sayısını belirtmeyen 47 tez bulunmaktadır.

Tablo 13. Tezlerin Örneklem Seçim Şekli

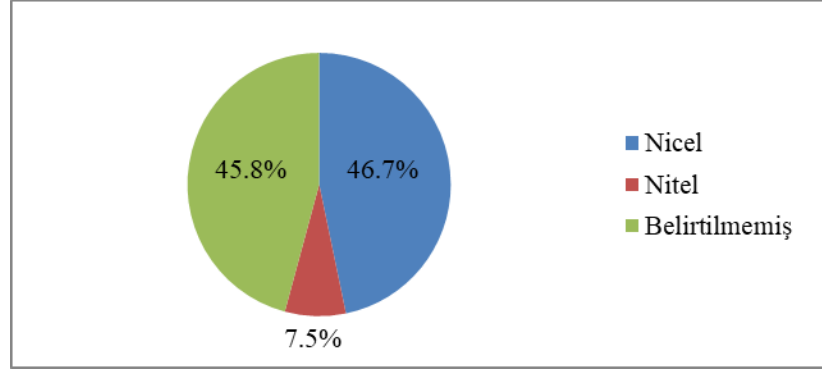
Örneklem Seçim Şekli	f	%
Amaçlı	6	6.8
Rastgele	3	3.4
Kolay Ulaşılabilir	1	1.1
Evrenin Tamamı	1	1.1
Belirtilmemiş	78	87.6
Toplam	89	100

**Şekil 9.** Tezlerin Örneklem Seçim Şekli Dağılım Grafiği

Tablo 13 ve Şekil 9’a incelendiğinde, örneklem seçme şekli belirtilmeyen 78 tez bulunmaktadır. Bu sayı çalışmanın %87.6’sını oluşturmaktadır. Örneklem seçme şekli belirtilen çalışmalarda ise en çok amaçlı örneklem seçimi (6) tercih edilmiş, rastgele örneklem seçimi üç, kolay ulaşılabilir örneklem seçimi bir çalışmada kullanılmıştır. Evrenin tamamına ulaşılabilen bir çalışma bulunmaktadır.

Tablo 14. Tezlerin Veri Analiz Yöntemi Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	f	%
Nitel	50	46.7
Nitel	8	7.5
Belirtilmemiş	49	45.8
Toplam	107	100

**Şekil 10.** Tezlerin Veri Analiz Yöntemi Dağılım Grafiği

Tezlerin veri analiz yöntem dağılımı ile ilgili bulgular Tablo 14 ve Şekil 10'da verilmiştir. Bulgular incelendiğinde veri analiz yöntemi olarak en çok nicel yöntemin (%46.7) kullanıldığı görülmektedir. Nitel yöntemle veri analizi %7.5 oranında tercih edilirken, tezlerin %45.8'inde veri analiz yöntemi belirtilmemiştir. Veri analiz yöntemleriyle ilgili ayrıntılı açıklamaya Tablo 15'de yer verilmiştir.

Tablo 15. Tezlerin Veri Analiz Yöntemi Açıklama Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi		f	%
Betimsel	Yüzde/Frekans/Çizelge	28	26.1
	Grafik	2	1.9
Nicel	Non-Parametrik Test	11	10.2
	t-testi	5	4.6
	Kestirimsel	2	1.9
	Korelasyon Analizi	2	1.9
	ANOVA (Varyans Analizi)	1	1
Nitel	Diğer	1	1
	İçerik Analizi	5	4.6
	Betimsel Analiz	2	1.9
	Diğer	1	1
Belirtilmemiş		49	45.8
Toplam		107	100

Tablo 15 incelendiğinde, nicel betimsel analiz yönteminin (30) en çok tercih edilen yöntem olduğu görülmektedir. Bu yöntemde yüzde/frekans/çizelge kullanan çalışma sayısı 28 iken, grafik kullanan 2 çalışma bulunmaktadır. Nicel kestirimsel analiz yönteminde (20) en çok Non-Parametrik testler (11) tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra nicel kestirimsel analiz yönteminde t-testi kullanan 5, korelasyon analizi kullanan 2, varyans analizi kullanan 1 çalışma bulunmaktadır. Nitel analiz yönteminde ise, en çok içerik analizi (5) daha sonra betimsel analiz (2) tercih edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Flüt konulu 89 lisansüstü tezin türüne göre dağılımı incelendiğinde, en çok (62) yüksek lisans tezi yapıldığı görülmüştür. Doktora (15) ve sanatta yeterlik (12) tezleri ise sayı olarak birbirine daha yakındır. Tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olması diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Konusu flüt olan çalışmalarda; Gençel Ataman (2009), 1993–2006 yılları arasında yapılmış 28 lisansüstü tezin, Yapalı (2015), 1987-2014 yılları arasında yapılan 81 lisansüstü tezin ve Gençel Ataman (2019), 1987-2008 yılları arasında yapılan 42 adet lisansüstü tezin araştırma eğilimlerini incelemiş ve bu tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak yapıldığını tespit etmiştir. Doktora ve sanatta yeterlik tez sayılarının daha az olması, ülkemizde müzik alanında ilk yüksek

lisans programının 1977 yılında, diğer programlardan daha eski tarihte açılmış olması ve birçok üniversitede henüz bu programların bulunmaması ya da yeni açılıyor olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu tezlerin yıllara göre dağılımlarına bakıldığında 2012 ve 2020 yıllarında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tez sayıları birebir aynıdır. Bununla birlikte en çok tezin yapıldığı yıl 2019 (21) ve sonrasında 2010 (14) iken 2012, 2015, 2017, 2020 yıllarında 4'er, 2011, 2016, 2018 yıllarında 8'er tez yapılmıştır. Bu duruma göre 2010 ve 2020 yılları dışında kalan tarihlerde yapılan tez sayılarında göze çarpan bir artış ya da düşüş gözlemlenmemiştir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en çok tezin Gazi Üniversitesinde (%15.7) yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum Gençel Ataman (2009, 2019) ve Yapalı (2015)'nin çalışmalarıyla benzer sonucu göstermektedir. Viyola, ses, keman, koro, gitar ve piyano alanında tezlerin incelendiği araştırma sonuçlarında da en çok tezin Gazi Üniversitesinde yapıldığı tespit edilmiştir (Tebiş ve Okay, 2013; Öztutgan, 2016; Ertek Babaç ve Köse, 2018; Köşreli, 2020; İnal ve Zahal, 2020). Gazi Üniversitesinin ülkemizin en eski müzik eğitimcisi yetiştiren kurumu olması ve dolayısıyla lisansüstü eğitim geçmişinin daha eski tarihe dayanması, yapılmış tez sayısının birçok alanda en fazla olma durumunu açıkladığı düşünülmektedir. Tezlerin enstitülere göre dağılımı incelendiğinde en fazla eğitim bilimleri enstitüsünde (34) yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak güzel sanatlar (28) ve sosyal bilimler (27) enstitülerinde yapılan tez sayısı da az değildir.

Yapılmış flüt konulu tezlerin konu alanına göre dağılımı incelendiğinde, Batı Müziği bestecilerine ait eser ya da etüt incelemesi oldukça fazladır (25). Bu bulgu viyola (Sonsel, 2018), flüt (Gençel Ataman, 2019) ve uluslararası Sanat Müziği bestecileri (Toptaş, 2013) gibi farklı alanlarda yapılmış lisansüstü tez çalışmalarında da benzer sonuçlar göstermiştir. Çalgının gelişimi (12), var olan flüt eğitim programlarının incelenmesi (12), flütte kullanılan tekniklerin incelenmesi (11) konuları ise etüt/eser incelemesinden sonra en çok çalışılan alanlardır. Flüt dersinde öğrenci başarısını/performansın kaygısını/motivasyon düzeyini/güdülenme düzeyini ölçen çalışmaların (9) çoğunluğunun doktora tezlerinde yapıldığı tespit edilmiştir. Ölçek

geliştirme, geliştirilmiş ölçeği uygulama, öntest-sontest uygulama vb. çalışmaların tamamlanması daha uzun süreç gerektirmektedir. Soyacan ve Babacan’ın (2019) müziksel işitme, okuma, yazma ile ilgili geliştirilmiş ölçme araçlarının içerik analizi çalışma bulgularında ölçek çalışmalarının %77.3’ünün doktora tezinde yapıldığı tespit edilmiştir. Doktora sürecinin yüksek lisanstan daha uzun olması ve doktoranın bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş bakış açısı ile irdeleme, analiz etme, yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırma gibi yüksek lisansa oranla daha kapsamlı amacı olması bu konuların doktora sürecinde daha fazla tercih edilmesini açıkladığı söylenebilir. Türk Müziği bestecilerine ait flüt eser/etüt incelemesi (5) ve bu eserlerin derslerde kullanımı (2) ile ilgili yapılmış olan çalışma sayısı oldukça azdır. Onuk (2003) çağdaş Türk Flüt Müziği dağarcığı konulu çalışmasında, 41 Türk bestecisine ait 75 flüt eseri olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bu eserlerin basılmamış, çoğaltılmamış olması, kütüphanelerde bulunmaması ya da eserlere ulaşılamaması gibi nedenlerden tanınmadığı ya da kullanılmadığını da belirtmiştir. Kurtaslan ve Yağışan (2011) çağdaş Türk flüt eserlerinin müzik eğitiminde kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmasında 68 esere ulaşmış, eserlerin eğitimci ya da öğrenci düzeyine uygun olmaması ve çoğunun notalarına ulaşılamaması gibi nedenlerden yeterince tanınmadığı ve kullanılmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu araştırma bulgularında ulaşılan Türk Müziği eser/etüt incelemesi ve kullanımı ile ilgili yapılmış olan çalışma sayısının azlığının nedenlerini, ilgili alanda yapılmış diğer çalışmalar açıklamaktadır.

İncelenen tez çalışmalarının büyük bir çoğunluğu nicel araştırma yöntemi (%47.2) ile yapılmış, sonrasında araştırmalarda alanyazın derleme çalışmaları (%41.6) daha çok tercih edilmiş ancak nitel (%7.8) ve karma yöntem (%3.4) çalışmaları düşük oranda tercih edilmiştir. Nicel araştırmalarda ise betimsel (%18) ve tarama (%16.9) modellerinin daha çok kullanıldığı, nicel deneysel çalışmaların daha az kullanıldığı görülmüştür. Nitel ve karma desenle yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları Zahal (2010), Tebiş ve Okay (2013), Gençel Ataman’ın (2019) çalışmasıyla benzerdir. Nicel araştırma modelinin en fazla tercih edilen yöntem olmasının; örnekleme daha hızlı ve kolay ulaşım sağlama, kısa sürede

daha yüzeysel, daha çok ve daha sayısal veri toplama gibi özellikler sunmasının yanında ayrıca yapılmış olan tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olması nedeniyle olduğu düşünülmektedir.

Tezlerin veri toplama araç türleri incelendiğinde araştırmacıların en fazla doküman incelemesi (52) kullandığı, bu sayıyı anket (18), görüşme (18) ve ölçeğin (15) takip ettiğini tespit edilmiştir. Anketlerde en çok çoktan seçmeli (13), likert (11) ve açık uçlu (11) tipler, görüşmelerde ise yarı yapılandırılmış (7) tip en çok tercih edilendir. Görüşmelerde 7 çalışma, hangi tipte veri topladığını belirtmemiştir. Araştırmanın veri toplama aracı bulgusu, Küçükosmanoğlu'nun (2016) klasik gitar konulu lisansüstü çalışmaları incelediği araştırmasında, veri toplama aracı olarak en çok doküman analizinin (43) ve görüşme formunun (22) kullanıldığını tespit ettiği çalışmasıyla benzerdir. Ayrıca veri toplama şeklinde klasik yöntemle 39, çevrimiçi yöntemle veri toplayan 2 çalışmaya rastlanırken, 48 çalışma bu yöntemle alakalı bilgi vermemiştir. Pandemiden dolayı uzaktan eğitim sürecinde olduğumuz bu dönemde, birçok kurumda çalışmalar evlerden yürütülmekte, öğrencilerle yüz yüze görüşülememektedir. Dolayısıyla araştırma sürecinde uygulanan anket, ölçek, test gibi araçları uygulamakta zorluk yaşanmaktadır. Ancak uzaktan, zaman ve maliyetten tasarruf ederek, daha kısa sürede daha çok katılımcıya ulaşabileceğimiz çevrimiçi veri toplama yöntemleri bulunmaktadır. Bu araştırma bulgularına göre çevrimiçi yöntemin etkili kullanılmadığı ya da yöntemle ilgili henüz yeterince bilgi sahibi olunmadığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın bazı aşamalarında olduğu gibi veri toplama araç türleri kısmında da açıklama yapmayan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Zahal (2010) ve Gençel Ataman (2019) çalışmalarında bu eksikliklere dikkat çekmiştir.

Tezlerin örneklem düzeyi dağılımları incelendiğinde sırasıyla, en çok lisans flüt öğrencileri (18), flüt öğretim elemanları (14), AGSL flüt öğretmenleri (10) ve AGSL flüt öğrencileri (10) ile çalışma yapılmıştır. Burada da örneklem grubu ile ilgili bilgi verilmeyen 42 çalışma bulunmaktadır. Araştırmacılar örneklemelerinde en çok amaçlı (6) ve rastgele (3) yöntemi kullanmışlardır. Toplam 78 çalışmada bu konuyla ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. Örneklem sayısı dağılımlarına bakıldığında ise çalışmaların

çoğunluğu (29) 1-30 arasında kişiye ulaşmıştır. 31-60 kişiye ulaşan 6 çalışma bulunurken, 47 çalışmada konuyla ilgili bilgi verilmemiştir. Ülkemizde müzik eğitimi veren mesleki kurum sayılarının diğer bazı bölümlere göre daha az olması ve bu kurumlara yetenek sınavıyla alınan öğrenci kontenjan sayısının sınırlı olması daha küçük örneklem gruplarıyla çalışma yapma durumunu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Yapılmış benzer çalışmalar incelendiğinde (Babacan ve Uzmen; 2016 Küçükosmanoğlu, 2016) örneklem grubu sayılarının, müzikle ilgili örneklemin küçük olması nedeniyle diğer alanlardan daha düşük olduğu görülecektir. Tezlerin örneklem gruplarının büyük çoğunluğu (35) Türkiye’dir. Bunun yanında az sayıda da olsa İtalya (2), Almanya (1) ve Amerika da (1) örneklem grubunu oluşturan ülkeler arasındadır.

Tezlerin veri analiz yöntemleri incelendiğinde, büyük oranda (%46.7) nicel yöntemin tercih edildiği, nitel yöntemin ise %7.5 oranında kullanıldığı tespit edilmiştir. Göze çarpan, çok sayıda çalışmada (49) veri analiz yöntemi belirtilmemiştir. Daha ayrıntılı incelendiğinde, en çok nicel betimsel çalışmalarda yüzde, frekans, çizelge kullanımı (28), nicel kestirimsel çalışmalarda non-parametrik testlerin (11) kullanımı yöntem olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda ise içerik analizi (5) diğer yöntemlere göre daha çok tercih edilmiştir. Çalışmanın bu sonucu Gençel Ataman (2019)’nın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma yönteminde olduğu gibi veri analiz yönteminde de nicel yöntem en çok tercih edilen olmuştur.

Flüt konulu lisansüstü tezlerin, içerik analizi ile elde edilen verilerinden yola çıkarak; nicel araştırma yönteminin yanı sıra nitel ve karma yöntemlerin de kullanıldığı çalışma sayısının artırılması önerilmektedir. Böylece nitel ve karma yöntemin avantajlarından faydalanarak, verilerin daha derin ve zengin betimlenebildiği, yöntemi daha ayrıntılı çalışmaların artacağı düşünülmektedir. Yazılmış tezlerin yeni araştırmacılara çalışacakları konu alanında bilgi verdiği, örneklem, veri toplama, veri analizi gibi tüm süreçte örnek olduğu bilinmektedir. Bu konular göz önüne alındığında, ileride yapılacak tezlerin daha nitelikli olması adına, çalışmalarda yöntem, örneklem, veri analizi gibi konularda daha ayrıntılı bilgi verilmesi önerilmektedir. Farklı ülkelerde yürütülen flüt ders müfredatı, kullanılan yöntem ve teknikler, flüt eğitimcileri, öğrenci profili gibi

konularda bilgi sahibi olmak, etkileşimde bulunmak amacıyla kültürlerarası çalışmaların artırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Allan, D. (2008). A content analysis of music placement in prime-time television advertising. *Journal of Advertising Research*, 48(3), 404-417. DOI: <https://doi.org/10.2501/S0021849908080434>
- Alyörük, G. (2016). Türkiye’de gitar alanında yapılan lisansüstü tezler: bir bibliyografya çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 55-79. DOI: 10.31795/baunsobed.645333
- Aubrey, J. S., & Frisby, C. M. (2011). Sexual objectification in music videos: a content analysis comparing gender and genre. *Mass Communication and Society*, 14(4), 475-501. DOI: <https://doi.org/10.1080/15205436.2010.513468>
- Babacan, E., & Uzmen, Y. (2016). Müzik eğitiminde okul öncesi dönemi kapsayan çalışmaların incelenmesi: içerik analizi çalışması. *III. Uluslararası Güzel Sanatlar Bilimsel Araştırma Günleri*, 8-10 Nisan, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Baxter, R. L., Riemer, C., Landini, A., Leslie, L., & Singletary, M. W. (2009). A content analysis of music videos. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 29(3), 333-340. DOI: <https://doi.org/10.1080/08838158509386589>
- Buckles, M. K. (2003). *A Structured Content Analysis of Five Contemporary Etude Books for the Violin*. Doctoral Dissertations, Louisiana State University, United States of America.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ü. K., & Yılmaz, B. (2019). Türkiye’de Müzik Terapi Konusunda Oluşturulmuş Bilimsel Yayınların İncelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27), 794-812. DOI: 10.12981/mahder.574009
- Canbay, A., & Nacakçı, Z. (2011). Mektupla Keman Öğretim Uygulamasına Yönelik İçerik Analizi . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 134-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19394/205989> adresinden erişilmiştir.
- Cavitt, M. E. (2006). A Content Analysis of Doctoral Research in Beginning Band Education, 1958-2004. *Journal of Band Research; Troy*, 42(1), 42-58. Retrieved March 1, 2021, from <https://search.proquest.com/docview/216235674?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Codding, P. A. (1987). A Content Analysis of the Journal of Music Therapy, 1977-85. *Journal of Music Therapy*, 24(4), 195-202. DOI: <https://doi.org/10.1093/jmt/24.4.195>

- Collins, N. (2012). Influence in Early Electronic Dance Music: An Audio Content Analysis Investigation. *13th International Society for Music Information Retrieval Conference (ISMIR)*. Retrieved March 1, 2021, from https://ismir2012.ismir.net/event/papers/001_ISMIR_2012.pdf
- Conrad, K., Dixon, T. L., & Zhang, Y. (2009). Controversial Rap Themes, Gender Portrayals and Skin Tone Distortion: A Content Analysis of Rap Music Videos. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 53(1), 134-156. DOI: <https://doi.org/10.1080/08838150802643795>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (3. Baskı). Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir, Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakıroğlu, İ., & Öztosun Çaydere, Ö. (2016). Milli Kütüphanede Bulunan Müzik Konulu Kitaplarla İlgili Bibliyografya Çalışması (1994-2011). *Online Journal Of Music Sciences*, 1(1), 1-27.
- Çelik, P., Sarı, M. M., & Yıldırım Doğru, S. S. (2015). Türkiye’de ve Avrupa’da 2000-2013 Yılları Arasında Özel Gereksinimli Çocuklarla İlgili Yapılmış Olan Müzik Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi, Evaluation of Music Education Activities of Children with Special Needs in Turkey and Europe Between 2000-2013. *Ines Journal*, 2(2), 10-28. DOI: 10.16991/INESJOURNAL.11
- Çeşit, C. (2015). Türkiye’de Viyola Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, (38), 445-462. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3035>
- Demirbatır, R. E. (2001). Müzik Alanı Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik Tez Bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV(1), 123-141.
- DuRant, R. H., Rome, E. S., Rich, M., Allred, E., Emans, S. J. & Woods, E. R. (1997). Tobacco and Alcohol Use Behaviors Portrayed in Music Videos: A Content Analysis. *American Journal of Public Health*, (87), 1131-1135. DOI: <https://doi.org/10.2105/AJPH.87.7.1131>
- Ece, A. S. (2006). Bilimsel Dergilerde Yayınlanan Müzik Makaleleri (Bir Bibliyografya Denemesi, 2000-2006). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 45-81.
- Ercan, H., & Yıldırım Orhan, Ş. (2016). Türkiye’de Yapılmış Müzik Konferanslarının İncelenmesi: Müzed İpek Yolu Konferansları Örneği. *Fine Arts*, 11(4), 181-199. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/24575/260201> adresinden erişilmiştir.
- Ertek Babaç, E., & Köse, H. S. (2018). Türkiye’de 2011-2018 Yılları Arasında Koro Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Bazı Parametreler Bakımından


- İncelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3(1), 32-55. DOI: http://dx.doi.org/10.31811/ojomus.430359
- Feyzi, A., & Tekin, C. (2019). Geleneksel Türk Müziğine İlişkin Yapılan Lisansüstü Çalışmalara Dair Bir Analiz Çalışması. 3. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA*, 10-13 Ekim, İstanbul.
- Gençel Ataman, Ö. (2009). Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 341-352.
- Gençel Ataman, Ö. (2019). Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Yapılan Flüt İle İlgili Lisansüstü Tezlerde Araştırma Eğilimleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41) , 113-132. DOI:10.31795/baunsobed.581255
- Gregory, D. (2002). Four Decades of Music Therapy Behavioral Research Designs: A Content Analysis of Journal of Music Therapy Articles. *Journal of Music Therapy*, 39(1), 56-71. DOI: https://doi.org/10.1093/jmt/39.1.56
- İnal, İ. & Zahal, O. (2020). Piyano Alanında Yayımlanan Ulusal Tez ve Makaleler Üzerine Bir İçerik Analizi Çalışması (1987-2020). *VI. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi*, 30-31 Ekim, Alanya.
- Kantorski, V. J., & Stegman, S. F. (2006). A Content Analysis of Qualitative Research Dissertations in Music Education, 1998-2002. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (168), 63-73. Retrieved March 1, 2021, from http://www.jstor.org/stable/40319461
- Kaptanoğlu, E. & Çanakçı, P. (2015). Türkiye’de Vokal Müzikte Piyano Eşlik Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik Tezleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 198-206.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açından İncelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karkın, A. M. (2013). Müzik Bilimleri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 143-149. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iujad/issue/8721/108888 adresinden erişilmiştir.
- Kösreli, S. (2020). Türkiye’de Ses Eğitimi Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İnceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3651-3668. DOI: 10.15869/itobiad.708104
- Kurtaslan, H. & Yağışan, N. (2011). Çağdaş Türk Flüt Eserlerinin Flüt Eğitiminde Kullanım Durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts (NWSA)*, 6(1), 114-128. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/282104 adresinden erişilmiştir.
- Küçükkoğlu, A. & Ozan, C. (2013). Sınıf Öğretmenliği Alanındaki Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.

- Küçükosmanoğlu, H. O. (2016). Klasik Gitar Alanı İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İçerik Analizi Çalışması. *III. Uluslararası Güzel Sanatlar Bilimsel Araştırma Günleri*, 8-10 Nisan, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Martin, K. D., Scheirer, E. D. & Vercoe, B. L. (1998). Music Content Analysis through Models of Audition. *ACM Multimedia '98 Workshop on Content Processing of Music for Multimedia Applications*, Bristol UK, 12 Sept.
- McBrearty, A. (2010). *Content Analysis of Selected Experts' Flute Pedagogy Texts and Comparison with Common Flute Method Books for Beginners*. Doctoral Thesis, Department of Music Education Eastman School of Music, University of Rochester, New York.
- Miksza, P., & Johnson, E. (2012). Theoretical Frameworks Applied in Music Education Research: A Content Analysis of the Journal of Research in Music Education, 1979 to 2009. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (193), 7–30. DOI: doi:10.5406/bulcouresmusedu.193.0007
- Mishra, J., Day, K., Littles, D., & Vandewalker, E. (2011). A Content Analysis of Introductory Courses in Music Education at NASM-Accredited Colleges and Universities. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (190), 7-19. DOI:10.5406/bulcouresmusedu.190.0007
- Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Cilt 2*. Çeviren: Özlem Akkaya, Ankara: Tarcan.
- Ogunrinade, D. O. A. (2013) Content Analysis of Music Curriculum for The Nigeria Certificate in Education (NCE), *Muziki*, 10(1), 80-93. DOI: 10.1080/18125980.2013.852746
- Onuk, Ö. (2003). Çağdaş Türk Flüt Müziği Dağarcığı. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, 30-31 Ekim, 345-351, Malatya: İnönü Üniversitesi. <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/O-Onuk.html> adresinden erişilmiştir.
- Orman, E. K. & Price, H. E. (2007). Content Analysis of Four National Music Organizations' Conferences. *Journal of Research in Music Education*, 55(2), 148-161. DOI: <https://doi.org/10.1177/002242940705500205>
- Öztutgan, Z. (2016). Türkiye’de Gitar Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi ve Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 684-708. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25853/272565> adresinden erişilmiştir.
- Ömür, Ö. & Gültek, B. (2011). Türkiye’de 2000-2010 Yılları Arasında Piyano Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. *e-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts (NWSA)*, 6(4), 463-471.
- Preissler, P., Kordovan, S., Ullrich, A., Bokemeyer, C., & Oechsle, K. (2016). Favored Subjects and Psychosocial Needs in Music Therapy in Terminally Ill Cancer

- Patients: A Content Analysis. *BMC Palliative Care*, (15)48, 2-9. DOI: 10.1186/s12904-016-0122-7
- Sağır, T. (2005). Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Çalışılan Lisansüstü Tezlerin Enstitü Farklılıkları Açısından Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 243-245. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268399> adresinden erişilmiştir.
- Silveria, J. M. & Diaz, F. M. (2014). Student Teaching in Music: A Content Analysis of Research Journals in Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 23(2), 92-104. DOI: 10.1177/1057083713487215
- Sonsel, Ö. B. (2018). Türkiye’de Viyola Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 340-359. DOI: 10.21764/maeuefd.403244
- Soycan, M. & Babacan, E. (2019). Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma İle İlgili Geliştirilmiş Ölçme Araçlarının İncelenmesi: İçerik Analizi Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 343-353. DOI: 10.17755/esosder.409006
- Sundell, K. (2012). *Comprehensive Musicianship and Beginner Piano Method Books: A Content Analysis*. Master’s Degree, Department of Music Faculty of Arts University of Ottawa, Canada.
- Tebiş, C. & Okay, H. H. (2013). Türkiye’de Müzik Sanatı ve Eğitiminde Keman ve Viyola Konulu Lisansüstü Tezlerin Konu ve Yöntem Olarak İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(2), 11-20.
- Toptaş, B. (2013). Uluslararası Sanat Müziği Bestecileri Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmalar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 74-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23292/248566> adresinden erişilmiştir.
- Toptaş, B., & Güler, E. (2016). İlk ve Orta Öğretim Müzik Kitaplarında Türk Halk Müziği Eserlerinin İçerik Analizi/Primary and Secondary Education Music Books In Turkish Folk Music Content Analysis of Works. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(1), 1-20. DOI: 10.22252/ijca.259356
- Tuna, A. (2017). Müzik Bibliyografyası Bağlamında 2000-2017 Yılları Arasında Yapılmış Lisansüstü Tezler ve Yöntemleri. *EÜ Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, (11), 125-133.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum* (3.Basım). Ankara: Evrensel Müzikkevi.

- Urhal, N., & Can, Ü. K. (2018). Türkiye’de Yayınlanmış Çello, Piyano, Keman, Viyola ve Flüt Nota Kitaplarının İncelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3(1), 56-89. DOI: 10.31811/ojomus.436905
- Weitzer, R., & Kubrin, C. E. (2009). Misogyny in Rap Music A Content Analysis of Prevalence and Meanings. *Men and Masculinities*, 12(1), 3-29. DOI: 10.1177/1097184X08327696
- Yapalı, Y. (2015). *Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi (1987/2014)*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yarbrough, C. (1984). A Content Analysis of the *Journal of Research in Music Education*, 1953–1983. *Journal of Research Music Education*, 32(4), 213-222. DOI: <https://doi.org/10.2307/3344920>
- Yazdani, A., Kappeler, K., & Ebrahimi, T. (2011). Affective Content Analysis of Music Video Clips, *Proceedings of the 1st International ACM Workshop on Music Information Retrieval with User-Centered and Multimodal Strategies*, 7-12, November. DOI: <https://doi.org/10.1145/2072529.2072532>
- Yıldırım Orhan, Ş. (2012). Türkiye’de Viyolonsel Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlilik Tezleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 701-716. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/806973> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım Orhan, Ş. & Tunca, B. E. (2014). Türkiye’de Oda Müziği Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik Tezleri. *Folklor/Edebiyat*, 20(80), 207-219.
- Yükrük, S., & Akarsu, S. (2015). İlkokul (1-4) Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Değerler Bakımından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4). DOI: 10.7884/teke.564
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2020). <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=21510&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- Zahal, O. (2010). *Türkiye’de Müzik Alanında Yayımlanan Bilimsel Makalelere İlişkin Bir İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zhang, Y., Dixon, T. L., & Conrad, K. (2010). Female Body Image as a Function of Themes in Rap Music Videos: A Content Analysis. *Sex Roles*, (62), 787-797. DOI: 10.1007/s11199-009-9656-y

ORCID

Merve SOYCAN  <https://orcid.org/0000-0003-2008-0311>

SUMMARY

Aim of the Study

Today, apart from the studies on flute, there are postgraduate theses published in the field of music education in many related or unrelated subjects. These studies are considered to contribute to music education and research in this field. According to Küçükoğlu and Ozan (2013), the development of academic disciplines is closely related to the literature they have. Therefore, it is thought that the examination and classification of the research conducted in this field will guide new researchers at almost every stage of the research process such as determination of problem, research method and sampling technique, observation, comparison of results and offering solutions, and will contribute to the field of music education. After the relevant literature review, it was determined that there are few similar studies in the field and that the studies are not up-to-date. Hence, a new and comprehensive study was deemed necessary. The study, which was published in Turkey between the years 2010-2020, aimed to investigate the graduate thesis on the flute. In this study, an investigation of the graduate theses on the flute that were published in Turkey between the years 2010-2020 were aimed. In line with this purpose, the distribution of theses according to the type of publication, universities, institutes, subject area, research method, data collection tools, sample level, and data analysis method was analyzed and explained.

Method

In this research, a descriptive survey method was used and, the undergraduate theses on flute which were published in full text between 2010-2020 in Turkey were included. As a result of the literature review, 89 graduate studies on flute were reached. Moreover, content analysis technique was used to evaluate the data obtained. Theses were categorized under the previously created categories such as publication type, subject, method, data collection tools, sample group, data analysis method categories. It was arranged, calculated using frequency (f), percentage (%) according to the frequency of repetition of the data and interpreted by tabulating.

Findings, Discussion and Results

When the distribution of 89 postgraduate theses on flute was examined by broadcast type, it was seen that most of them (62) were master's theses. Number of doctorate dissertations were 15 and proficiency in arts were 12, which are close to each other in numbers. When the theses were examined according to universities, it was seen that most theses were published in Gazi University with a rate of 15.7%. It is thought that Gazi University is the oldest music instructor training institution in our country and therefore its graduate education is based on earlier history, which explains the high number of publications in many fields. When the distribution of the published flute-themed theses by subject area is examined, there is quite a lot of work or etude studies by Western Music composers which are 25. It has been determined that most of the 9 studies that measure student achievement, performance anxiety, motivation level, triggering level in the flute class have been done in doctoral dissertations. There are very few studies on flute work/etude analysis (5) and the use of these works in lessons (2) by Turkish Music composers. Most of the thesis studies that were examined were conducted with quantitative research method

(47.2%), after which the literature review studies (41.6%) were preferred more, but qualitative (7.8%) and mixed-method (3.4%) studies were preferred less. When the type of data collection tools of the theses were examined, it was determined that the researchers used documents (52) most, followed by questionnaires (18), interviews (18), and scales (15). When the sample level distributions of the theses were examined, most of the studies were conducted with 18 undergraduate flute students, 14 flute instructors, 10 fine arts high school flute teachers, and 10 fine arts high school flute students. Additionally, when the data analysis methods of the theses were examined, a large ratio (46.7%) was determined to use quantitative methods and 7.5% used qualitative methods.

Based on the data obtained by content analysis of postgraduate theses on flute, it is recommended to increase the number of studies in which qualitative and mixed methods are used as well as quantitative research methods. Thus, it is thought that by taking advantage of the benefits of the qualitative and mixed methods, the data can be described more deeply and richly, and more detailed studies will increase. It is known that published theses provide information to new researchers in the subject area they will study, and are an example in the whole process such as sampling, data collection, and data analysis. Considering these issues, to make future theses more qualified, it is recommended to provide more detailed information on subjects such as methods, samples and data analysis in the studies. Also, to increase intercultural studies to have information and interact on subjects such as flute course curriculum conducted in different countries, methods and techniques used, flute educators, student profile are suggested.

C. Czerny Op. 299 17 Numaralı Etüdün Teknik Analizi*

A Technical Analysis of the C. Czerny Op. 299 Number 17 Etude

Atakan ERTEM¹, Özlem AKIN ŞİŞMAN²

¹Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. atakanertem@pau.edu.tr.

²Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. oakin@pau.edu.tr.

Makalenin Geliş Tarihi: 22.03.2021

Yayına Kabul Tarihi: 15.09.2021

ÖZ

Bu araştırmada, piyano eğitimi sürecinde sıklıkla kullanılan etüt kitaplarından C. Czerny Op. 299 etüt kitabının 17 numaralı etüdünün teknik bir analizinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmada yer alan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılarak çözümlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. C. Czerny Op. 299 17 numaralı etüdün sağ ele kazandırdığı teknik beceriler, sol ele kazandırdığı teknik beceriler ve her iki elin birlikte kullanımına kazandırdığı teknik beceriler üç ayrı başlıkta gösterilmiştir. Yapılan teknik analiz ışığında incelenen verilere bakıldığı zaman; etüdün sağ elde non-legato ve repete tekniği yanı sıra çift sesler, tutan sesler, zayıf parmakların art arda kullanılması, ezgi duyurma ve tempoya uygun çalabilme çalışmalarını; sol elde non-legato tekniği ve akor tekniği, bir oktavı aşan atlama ses ve akorların çalınması, tutan sesler ve ezgi duyurma çalışmalarını; her iki elde ise sağ eldeki ezgiye karşı sol eldeki atlama ses ve akorların uyumlu çalınması, aynı anda sağ elde non-legato çalınırken sol elin legato çalınması ile tempoya uygun şekilde her iki elin eş zamanlı çalınması çalışmalarını yaptırmak üzere yazılmış bir etüt olduğu sonucuna varılmıştır. Etüt çalıştırılmadan önce bu araştırmada hazırlanmış olan alıştırmaların çalıştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Piyano eğitimi, Etüt analizi, C. Czerny

ABSTRACT

In this study, it is aimed to make a technical analysis of the C. Czerny Op.299 number 17 etude. Document analysis, one of the qualitative research designs, was used in this research. Descriptive

* **Alıntılama:** Ertem, A. ve Akın Şişman, Ö. (2021). C. Czerny Op. 299 17 numaralı etüdün teknik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2189-2215.

analysis was used in the study. The obtained data were analyzed by calculating frequency (f) and percentage (%) and presented in tables. The technical skills gained by the right hand, left hand and use of both hands in the C. Czerny Op. 299 number 17 etude are shown under three separate headings. When looking at the analyzed data in the light of the technical analysis; in addition to the non-legato and repetition techniques in the right hand, double voices, holding sounds, using weak fingers one after the other, catching the walking melody and playing it according to the tempo; non-legato technique and chord technique in the left hand, playing hops and chords exceeding one octave, holding sounds and showing the melody exercises; it was concluded that it was a etude written for the studies of playing the jumpy sounds and chords in the left hand against the melody in the right hand, playing the legato in the left hand while playing the non-legato in the right hand at the same time and playing both hands simultaneously in accordance with the tempo. It is recommended to playing the exercises prepared in this study before studying the etude.

Keywords: *Piano education, Etude analysis, C. Czerny*

GİRİŞ

İcat edildiği zamandan günümüze kadar müzik eğitiminde kullanılan enstrümanlardan birisi olan piyanonun tarihi 1700'lü yıllara dayanmaktadır. Piyanonun müzik tarihi boyunca önem arz etmesinin temel sebebi ise çoksesliliğin en zengin şekilde elde edilebildiği enstrümanlardan biri olmasıdır.

“Müzik öğretiminde araç olarak kullanılmaya en uygun ve yararlı alet piyanodur. Piyano; sabit perdeli, entonasyon sorunu olmayan bir çalgıdır. Akordu doğru olmak koşuluyla parmağın bastığı yerden doğru ses verir. Ses sınırı geniştir. Her türlü ajilite mümkündür. Kulak eğitimine en uygun alettir. Armonik eşlik çalgısıdır. Her çeşit çoksesli eserin redüksiyonu icra edilebilir. Korall ve orkestral eserler çalınabilir. Büyük eserlerin analizine elverişlidir. Edebiyatı zengindir” (Yönetken'den akt. Bağçeci, 2003: 161).

Temel müzik bilgi ve becerilerini kazandırma, ses eğitimi, müzik tür ve biçimlerini öğrenme, eşlik yapabilme, eser analizi ve besteleme gibi alanlarda kullanılacak en etkili çalgılardan birisi piyanodur (Gün, 2014: 10).

Piyano eğitiminde şüphesiz ki amaç, enstrümanın doğru ve verimli kullanılmasıdır. Bu doğrultuda piyano sürecinde dikkat edilmesi gereken birçok detay vardır. Çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması, doğru materyal, kitap ve metot seçimleri bu önemli detaylardan bazılarıdır.

“Müzikal zenginliği aktaracak çeşitli tür ve stillerde piyano metotları bulunmaktadır. Piyano eğitimine başlanırken doğru piyano metodu seçmek başarıya ulaşmakta önemli bir etkidir” (Ertem, 2019: 19).

“Piyanoda bir eseri icra edebilmek için teknik becerilerin doğru ve sağlam bir şekilde kazanılmış olması gerekmektedir. Bu teknik beceriler ne kadar ileri düzeyde olursa müzikal ifadelerin ortaya çıkışı da o kadar güzel ve kolay olmaktadır. Piyano eğitimi sürecinde teknik becerilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla yazılmış etütlere yer verilmesi büyük önem taşımaktadır” (Kalkanoğlu, 2020: 5).

Etüt Kavramı

Etüt, “belli bir konuyu inceleyen, araştıran eser veya yazı” (TDK, 2005: 664) anlamına gelmektedir. Ancak müzik eğitimi kapsamında bakıldığında zaman etüt, belli bir enstrüman için yazılmış, belirli bir ölçüde zorluğa sahip olan, belirli teknik ve müzikal davranışların geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlayan eserler olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle; etüt, öğrencinin çalgısı üzerindeki hakimiyetini kazanması, yeni teknikler öğrenmesi ya da çalgısındaki becerilerini en üst düzeye ulaştırması amacı ile yazılmış eserlerdir (Akın, 2006: 299).

Etütler çeşitli teknik güçlükleri alıştırmalardan daha büyük biçimler içinde işleyen müzik yapıtlarıdır. Pamir’den aktaran Tufan’a (2003: 67-68) göre etütlerde dikkat edilmesi gereken önemli detaylar şunlardır:

Tempoya ve artikülasyon eşitliğine dikkat edilmeli, etütlerde yer alan nüansların dozajlarına özen gösterilmelidir.

Orijinal temposunda çalınmadan ve tam anlamıyla bitirilmeden yeni bir etüde geçilmemelidir. Etütler çalışılırken küçük bölümlere ayrıştırılarak çalışılmalı ve daha sonra bu bölümler birleştirilmelidir.

Etüt seçimine dikkat edilmeli, benzer etütler seçilerek zaman kaybedilmemelidir.

Etütler, her şeyin kontrol altında tutulabildiği bilinçli bir hızda çalışılmalıdır.

Öğrencinin, etüt içerisinde oluşturulan türlü değişikliklerden sıkılmadan ve zevk alarak çalışması sağlanmalıdır.

Piyano eğitiminde geçmişten günümüze birçok etüt bestelenmiştir. Carl Czerny, Johann Baptist Cramer, Muzio Clementi, Stephen Heller, Henri Bertini, Friedrich Burgmüller, Moritz Moszkowski, Claude Debussy, Sergei Rachmaninoff, Frederic Chopin, Franz Liszt, Igor Stravinsky, Sergei Prokofiev gibi besteciler etütleri bulunan bestecilerden sadece bir kaçıdır. Neredeyse her bestecinin etütlerinin bulunmasının başlıca sebebinin, kendi yazmış oldukları eserlerinde yer alan zorlukların aşılabilmesi için öğrencileri bu seviyeye hazırlamak olduğu düşünülmektedir.

“Çalgı eğitiminde etüt (studio) kavramının ilk olarak 18. yüzyıl başlarında piyano repertuarında kullanılmaya başlandığını görmekteyiz. Francesco Durante’ın “Sonat eper çembalo divisi in studii e divertimenti” (1737), Domenico Scarlatti’nin “30 Essercisi per gravicembalo” (1738) ve J.S. Bach’ın “Clavier-Übung” (1731-41) ilk etüt çalışmalarıdır diyebiliriz. 19. yüzyıl başlarında piyano eğitiminin popüler bir hal alması da amatör ve yetişmekte olan profesyonel müzisyenler için yeni metotlar oluşturulmasına rol oynamıştır” (Ferguson ve Hamilton’dan akt. Akın, 2006: 298).

Piyano tarihine bakıldığında, etüt kavramının M. Clementi (1752-1832), J.B. Cramer (1771-1858) ve C. Czerny (1791-1857) ile başladığı; bu kavramın piyano eğitimi alanında ilk metot olma özelliği taşıyan teknik çalışma ve egzersizleri içeren kitapların yayınlanmasıyla geliştiği ve zaman içinde gelişimine devam ettiği görülmektedir. Bu bestecilerin yazdıkları etütler günümüze kadar önemini korumuş olup, piyano eğitiminde farklı aşamalarda etkin olarak kullanılmaktadır.

Carl Czerny ve Hayatı

Carl Czerny ilk piyano eğitimine babası Wenzel Czerny ile başlamıştır. Gelişim sürecinde büyük bir yetenek sergilemiş ve dokuz yaşında verdiği ilk konserinde W. A. Mozart’ın Do Minör (KV. 491) Konçertosunu seslendirmiştir. Czerny daha sonra piyano eğitimine saray orkestrasının üyesi olan Krumpholz ile devam etmiş ve 10 yaşlarına geldiğinde Mozart ve Clementi’nin nerdeyse bütün eserlerini temiz ve akıcı bir şekilde çalabilecek kadar iyi bir yeteneğe sahip olduğunu göstermiştir. Bu yeteneği, Czerny’nin Ludwig van Beethoven ile tanışmasını sağlamış; ilerleyen dönemde Beethoven’dan piyano dersleri almasının önünü açmıştır. Czerny aynı zamanda Liszt’in de bir dönem öğretmenliğini yapmıştır (Poyrazoğlu, 2007: 2)

Carl Czerny 1791 ile 1857 yılları arasında yaşamış çok önemli bir piyanist olmasının yanı sıra önemli bir besteci ve müzik eğitimcisiydi. Avusturyalı besteci, piyanoda parmak gücü becerileri ve kol ağırlığının önemini vurgulamıştır. Czerny, yazdığı etütlerle çok büyük ün yapmış olup “etütlerin kralı” olarak adlandırılmıştır. Aynı

zamanda klasik dönem ve romantik dönem arasında bir köprü görevi görmüştür (Xin, 2018: 782).

Carl Czerny çok sayıda etüt ve eser yazarak piyano edebiyatına katkıda bulunmuştur. Piyano eğitiminde sıklıkla kullanılan etüt kitapları şunlardır:

- Op. 299, The School of Velocity,
- Op. 337, 40 Daily Exercises,
- Op. 409, 50 Grand Finishing Studies,
- Op. 495, 42 Etudes for Piano 4-Hands,
- Op. 599, Practical Exercises for Beginners,
- Op. 718, 24 Piano Studies for the Left Hand,
- Op. 740, The Art of Finger Dexterity 50 Etudes,
- Op. 849, 30 Mechanical Etudes (Pazdirek, 2021: 661-681).

Piyano eğitiminde etütler teknik anlamda en önemli gelişimi sağlamaktadır. Etütler, gerek günlük düzeyi gerekse amaç ve uygulama biçimi itibarıyla eğitim sürecinde oldukça etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Teknik gelişim amacıyla yazılmış olan etütlerin incelenmesi ise ayrı bir öneme sahiptir. Analiz yolu ile daha iyi tanınan etütlerin algılanışı ve benimsenmesi de kolaylaşır. Özellikle eğitim amaçlı etütlerin incelenmesi, analiz edilmesi ve bu gözden geçirme süreçlerinden faydalı çıkarımlarda bulunulması şüphesiz ki piyano eğitim sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır (Kurtuldu, 2009: 29).

Bu çalışmada C. Czerny op. 299-17 numaralı etüdün teknik analizi yapılarak etüde yönelik alıştırmalar hazırlanması, öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemlerin tavsiye edilmesi; etüdün kısa sürede öğrenilmesini mümkün kılmak ve piyano eğitimi sürecine katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi; “C. Czerny Op. 299 17 Numaralı Etüdün Teknik Analizi Nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmada belirlenen alt problemler şunlardır:

1- C. Czerny op. 299 17 numaralı etütte sağ ele ilişkin teknik güçlükler nelerdir ve bu güçlüklerin çözümüne yönelik alıştırmalar neler olabilir?

2- C. Czerny op. 299 17 numaralı etütte sol ele ilişkin teknik güçlükler nelerdir ve bu güçlüklerin çözümüne yönelik alıştırmalar neler olabilir?

3- C. Czerny op. 299 17 numaralı etütte her iki elin birlikte kullanımına ilişkin teknik güçlükler nelerdir ve bu güçlüklerin çözümüne yönelik alıştırmalar neler olabilir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, piyano eğitiminde sıklıkla kullanılan etüt kitaplarından birisi olan C. Czerny op. 299 kitabındaki 17 numaralı etüdün teknik beceriler açısından analiz edilmesi ve etüdü öğrenmeyi kolaylaştıracak alıştırmalar hazırlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, C. Czerny op. 299 kitabında yer alan etütler ve 17 numaralı etüdün teknik analizi ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada C. Czerny op. 299 17 numaralı etütteki verilerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, araştırılan durumu doğal ortamda ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında kitaplar, arşiv malzemeleri, resmi gazeteler, evraklar, yıllıklar,

günlükler, mühendislik çizimleri, edebi eserler gibi materyallerin derinlemesine incelendiği araştırma deseni doküman incelemesi olarak adlandırılmaktadır (Aslan, 2018: 218).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini C. Czerny op. 299 kitabındaki 40 etüt oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise C. Czerny op. 299 kitabındaki 17 numaralı etüt oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd.'den akt. Koç, 2017: 690). Hem sağ, hem sol, hem de her iki elde çok sayıda teknik beceriye yer verildiği düşünüldüğü için 17 numaralı etüt üzerinde çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İncelenen C. Czerny op. 299 kitabında toplam 40 etüt bulunmaktadır. Bu etüt kitabından seçilen 17 numaralı etüde yönelik ayrıntılı bir analiz yapılmıştır. Bu analizde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek'ten akt. Özdemir, 2010: 336).

Araştırmada elde edilen veriler, frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılarak çözümlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

C. Czerny op. 299 adlı etüt kitabında çeşitli tonlarda yazılmış ve farklı teknik kazanımları hedefleyen etütler bulunmaktadır. Bu çalışmada bu etüt kitabından seçilen 17 numaralı etüdün detaylı bir teknik analizi yapılmıştır. 17 numaralı etüt 4/4'lük 16 ölçüden oluşmakta olup Fa Majör tonunda ve ikilik notaya 96 metronom hız denk gelecek şekilde (molto allegro) yazılmıştır.

Bulgularda yer alan teknik beceriler aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmada etüdün sağ ele kazandırdığı teknik becerilere bakıldığında; non-legato tekniği; Gün ve Köse'ye (2012: 249) göre; “bağlı değil” yani bağımsız çalınmalı anlamına gelmektedir. Repete tekniği ise ingilizce “repetition” kelimesinden türetilmiştir. Bir motif veya bir cümlede aynı yükseklikteki sesin sistematik olarak tekrarlanması anlamına gelmektedir (Metin'den akt. Kalkanoglu, 2020: 1946). Çift sesler; aynı anda iki sesin birlikte basılması, tutan sesler ise aynı anda farklı sesler basıldığında bir sesin uzamaya devam etmesi demektir.

Elin anatomik yapısına bağlı olarak, piyano çalarken 4. ve 5. parmakların zayıf parmaklar olduğu varsayılmaktadır. 1. ve 5. parmaklar kısa olmalarına rağmen 1. parmak diğer parmalardan bağımsız olduğu için herhangi bir zayıflık söz konusu değildir ancak bu durum 5. parmak için geçerli değildir. Bir diğer yandan, 4. parmak da küçük kaslarla 3. ve 5. parmalara bağlı olduğu için zayıf ve yavaş kalmaktadır (Küçük, 2002: 72-73). Bu çalışmada 5. parmağın çokça kullanılmış olması zayıf parmakların art arda kullanılması teknik becerisini ortaya çıkarmıştır. Ezgi duyurmada beklentinin etüd boyunca melodi akışının farkında olunması, bu melodinin ortaya çıkarılması ve özen gösterilerek seslendirilmesi olduğu düşünülmektedir. Tempoya uygun şekilde çalma teknik becerisi; etüdün istenilen, hedeflenen tempoda aksama olmadan seslendirilmesidir.

Etüdün sol ele kazandırdığı teknik becerilere bakıldığında; legato tekniği Say'a (2019: 49) göre; “notaların birbirine bağlanarak seslendirilmesi” yani bağlı çalınmalı demektir. Akor tekniği; “bir dizinin belli seslerinin aynı anda basılması” anlamına gelmektedir. (Gün ve Yıldız, 2013: 107). Bir oktavı aşan atlamalı ses ve akorların çalınması belli bir tempo içerisinde sol elin farklı pozisyonlara atlaması ve bu atlamalar yapılırken doğru notayı bulabilmek olarak bakıldığında bir güçlük olarak düşünülmüştür.

Etüdün her iki elin birlikte kullanımına kazandırdığı teknik becerilere bakıldığında; sağ eldeki ezgiye karşı sol eldeki atlamalı ses ve akorların uyumlu çalınmasından beklenen, iki eldeki uyumun korunup, eşzamanlı bir biçimde notaların doğru çalınmasıdır. Aynı anda sağ el non-legato yani bağımsız çalınırken sol elin legato yani bağlı çalınmasında her

iki elde farklı artikülasyon tekniklerinin aynı anda çalınması bir beceri olarak ele alınmıştır. Tempoya uygun şekilde her iki elin eş zamanlı çalınmasında da benzer şekilde etüt boyunca iki eldeki uyumun korunup, beklenen hıza uygun bir biçimde seslendirme beklenmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1. C. Czerny op. 299 17 numaralı etüdün sağ ele kazandırdığı teknik beceriler

Teknik Beceriler	Ölçü Numarası	f	%
Non-legato tekniği	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	16	100
Repete tekniği	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	16	100
Çift Sesler	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	16	100
Tutan Sesler	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	16	100
Zayıf parmakların art arda kullanılması	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	16	100
Ezgi duyurma	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	16	100
Tempoya uygun şekilde çalabilme	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	16	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere C. Czerny’nin op. 299 17 numaralı etüdü sağ el için non-legato ve repete tekniği çalıştıran, çift sesler ve tutan sesler içeren bir etüttür. Farklı edisyonlara bakıldığında sağ elde bazı ölçülerde legato tekniği görülmesine rağmen bu çalışmada incelenen edisyona göre sağ el etüt boyunca non-legato tekniği ile yazılmıştır. Aynı zamanda etütte sağ elde her ölçüde zayıf parmaklar art arda kullanılmış olup ezgi duyurmaya ve tempoya uygun çalmaya önem verilmiştir.

Molto allegro ($\text{♩} = 96$)

17. *fp*

Şekil 1. C. Czerny op. 299 17 numaralı etüdün 1. ve 2. ölçüleri

Şekil 1’de görüldüğü üzere etüdün ilk iki ölçüsünde sağ el non-legato tekniği ile yazılmış olup alt partideki sesler repete tekniğini çalıştırmaktadır. Üst parti seslerinin tutan sesler olduğu, zayıf parmakların art arda kullanıldığı ve ezgi yürüyüşünün bu partide olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda sağ eldeki teknik becerilerin pekiştirilmesi için aşağıdaki alıştırmalar hazırlanmıştır:



Şekil 2. Sağ El İçin Alıştırma Örneği 1

Şekil 2’de hazırlanmış olan alıştırmada non-legato tekniği, zayıf parmakların art arda kullanılması ve ezgi duyurma teknik becerilerinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Arka arkaya 5. parmağın sıklıkla kullanılması hem zayıf parmakların art arda kullanılması hem de etütteki ezgi yürüyüşünün çoğunlukla bulunduğu parti olması bakımından hazırlanan alıştırmanın bu teknik becerileri pekiştirmesi beklenmektedir. Hazırlanan alıştırma örneğinde etüdün ilk dört ölçüsü göz önünde bulundurulmuş olup bu alıştırmanın etüdün sonuna kadar uzatılabileceği düşünülmektedir.



Şekil 3. Sağ El İçin Alıştırma Örneği 2

Şekil 3'te hazırlanmış olan alıştırmada çoğunlukla çift sesler ve tutan sesler teknik becerilerinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Hem 5 numaralı parmak ile tutan seslerin hem de 3 numaralı parmak ile birlikte çift seslerin çalıştırıldığı görölmektedir. Aynı zamanda alıştırma; non-legato tekniği, zayıf parmakların art arda kullanılması ve ezgi duyurma teknik becerilerini de içermektedir. Hazırlanan alıştırma örneğinde etüdüñ ilk dört ölçüsü göz önünde bulundurulmuş olup bu alıştırmanın etüdüñ sonuna kadar uzatılabileceği düşünölmektedir.



Şekil 4. Sağ El İçin Alıştırma Örneği 3

Şekil 4'te hazırlanmış olan alıştırmada çoğunlukla ezgi duyurma teknik becerisinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu alıştırmada ezgi duyurmanın yanı sıra orta partideki sesler blok akor şeklinde bastırılmış olup elin bu konuma alışması hedeflenmektedir. Aynı zamanda alıştırma; non-legato tekniği ve zayıf parmakların art arda kullanılması teknik becerilerini de içermektedir. Hazırlanan alıştırma örneğinde etüdüñ ilk dört ölçüsü göz önünde bulundurulmuş olup bu alıştırmanın etüdüñ sonuna kadar uzatılabileceği düşünölmektedir.



Şekil 5. Sağ El İçin Alıştırma Örneği 4

Şekil 5'te hazırlanmış olan alıştırmada çoğunlukla repete tekniğinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Orta parti çeyrek vuruş sus ile başlatılmış, etütte kullanılan sesler çerçevesinde bir çeşitlendirme yapılmış ve hazırlanan bu alıştırma ile elin konumunun pekiştirilmesi de hedeflenmiştir. Aynı zamanda alıştırma; non-legato tekniği, tutan sesler, zayıf parmakların art arda kullanılması, ezgi duyurma teknik becerilerini de içermektedir. Hazırlanan alıştırma örneğinde etüdün ilk dört ölçüsü göz önünde bulundurulmuş olup bu alıştırmanın etüdün sonuna kadar uzatılabileceği düşünülmektedir.

Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5'te hazırlanmış olan alıştırmaların her ikilik notaya 40 metronom hız olacak şekilde başlayıp, yine her ikilik notaya 100 metronom hıza gelecek şekilde adım adım metronomun hızını arttırarak çalışmalar yapılmasının tempoya uygun şekilde çalabilme teknik becerisini pekiştireceği düşünülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. C. Czerny op. 299 17 numaralı etüdün sol ele kazandırdığı teknik beceriler

Teknik Beceriler	Ölçü Numarası	f	%
Non-legato tekniği	1,2,3,4,5,6,7,8,10,12,13,14,15,16	14	87,5
Legato tekniği	9,11	16	12,5
Akor tekniği	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	16	100
Bir oktavı aşan atlamalı ses ve akorların çalınması	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,16	15	93,75
Tutan sesler	9,11	2	12,5
Ezgi duyurma	9,10,11,12	4	25

Tablo 2’de görüldüğü üzere C. Czerny’nin op. 299 17 numaralı etüdünün sol el için non-legato, legato ve akor tekniği çalıştıran bir etüt olduğu düşünülmektedir. Etüt boyunca legato tekniği sadece 2 ölçüde kullanılmakta olup çoğunlukla non-legato tekniği çalıştırılmıştır. Aynı zamanda etütte sol elde toplam 15 ölçüde bir oktavı aşan atlamalı ses ve akorlar bulunmaktadır. Etütte sadece 2 ölçüde tutan seslere rastlanmış olup 4 ölçüde ezgi duyurma teknik becerileri bulunmaktadır.



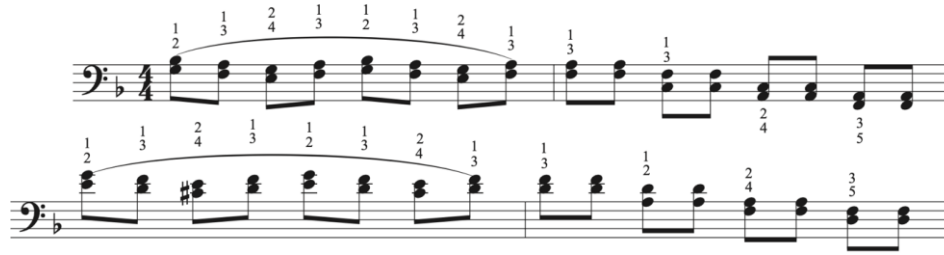
Şekil 6. C. Czerny op. 299 17 numaralı etüdün 5. ve 6. Ölçüleri

Şekil 6’da görüldüğü üzere sol el non-legato yazılmış olup akor tekniği çalıştırmaktadır. Bu iki ölçü örneğinde atlamalı akorlar çok net bir şekilde göze çarpmaktadır.



Şekil 7. Sol El İçin Alıştırma Örneği 1

Şekil 7'de hazırlanmış olan alıştırmada non-legato tekniği ve bir oktavı aşan atlamalı ses ve akorların çalınması teknik becerisinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu alıştırmada sol elin etütteki atlamalara alışması ve elin atlayıp doğru sesi bulabilmesi hedeflenmiştir. Hazırlanan alıştırma örneğinde etüdün ilk dört ölçüsü göz önünde bulundurulmuş olup bu alıştırmanın etüdün sonuna kadar uzatılabileceği düşünülmektedir.



Şekil 8. Sol El İçin Alıştırma Örneği 2

Şekil 8'de hazırlanmış olan alıştırmada legato tekniği, akor tekniği ve ezgi duyurma teknik becerilerinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Hazırlanan alıştırma örneğinde etüdün 9, 10, 11 ve 12. ölçülerinin çalıştırılması hedeflenmektedir. Bu ölçülerde aksama yaşanabileceği için elin pozisyona alışması amacı ile bu alıştırma hazırlanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. C. Czerny op. 299 17 numaralı etüdün her iki elin birlikte kullanımına kazandırdığı teknik beceriler

Teknik Beceriler	Ölçü Numarası	f	%
Sağ eldeki ezgiye karşı sol eldeki atlamalı ses ve akorların uyumlu çalınması	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	16	100
Aynı anda sağ el non-legato çalınırken sol elin legato çalınması	9,11	2	12,5
Tempoya uygun şekilde her iki elin eş zamanlı çalınması	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	16	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere C. Czerny'nin op. 299 17 numaralı etüdünde her iki elin birlikte kullanımında etüt boyunca sağ eldeki ezgiye karşı sol eldeki atlamalı ses ve akorların uyumlu çalınması, aynı anda sağ el non-legato çalınırken sol elin legato çalınması ve tempoya uygun şekilde her iki elin eş zamanlı çalınması çalışmaları göze çarpmaktadır.



Şekil 9. C. Czerny op. 299 17 numaralı etüdün 9. ve 10. ölçüleri

Şekil 9'da görüldüğü üzere sağ eldeki ezgiye karşı sol elde atlamalı ses ve akorlar göze çarpmaktadır. Aynı zamanda sol el her ne kadar etüt boyunca eşlik yapıyor olsa da sağ

el non-legato çalınırken sol elde legato tekniği ile küçük bir ezgi yürüyüşü bulunmaktadır.



Şekil 10. Her İki El İçin Alıştırma Örneği 1

Şekil 10'da hazırlanmış olan alıştırmada sağ eldeki ezgiye karşı sol eldeki atlamalı ses ve akorların uyumlu çalınması teknik becerisinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu alıştırmada aynı zamanda sağ el için zayıf parmakların art arda kullanılması ve ezgi duyurma teknik becerileri, sol el için de bir oktavı aşan atlamalı ses ve akorların çalınması teknik becerilerini pekiştirmek hedeflenmektedir. Hazırlanan alıştırma örneğinde etüdün ilk dört ölçüsü göz önünde bulundurulmuş olup bu alıştırmanın etüdün sonuna kadar uzatılabileceği düşünülmektedir.



Şekil 11. Her İki El İçin Alıştırma Örneği 2

Şekil 11’de hazırlanmış olan alıştırmada aynı anda sağ el non-legato çalınırken sol elin legato çalınması teknik becerisinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Parmak numaralarına dikkat edilerek çeşitli tempolarda bu alıştırmaların çalıştırılmasının etüdün hatasız çalınmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Hazırlanan alıştırma örneğinde etüdün 9, 10, 11 ve 12. ölçülerinin çalıştırılması hedeflenmektedir.

Şekil 10 ve Şekil 11’de hazırlanmış olan alıştırmaların her ikilik notaya 40 metronom hız olacak şekilde başlayıp, yine her ikilik notaya 100 metronom hıza gelecek şekilde adım adım metronomun hızını arttırarak çalışmalar yapılmasının tempoya uygun şekilde her iki elin eş zamanlı çalınması teknik becerisini pekiştireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda önce sağ el tek başına, sonra sol el tek başına ve daha sonra her iki el birlikte metronomu yavaştan hızlıya doğru adım adım yükselterek yapılacak çalışmaların da bu konuda etüdün istenilen tempoda çalınmasına önayak olacağı düşünülmektedir. Hazırlanmış olan bütün alıştırmaların düşük tempoda çalınmaya başlanıp etütte hedeflenen hıza getirilene kadar çalışılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5, Şekil 7 ve Şekil 10’da hazırlanmış olan alıştırma örneklerinde etüdün ilk dört ölçüsü göz önünde bulundurulmuş olup bu alıştırmaların

etüdün sonuna kadar uzatılabileceği düşünülmektedir. Ancak 9, 10, 11 ve 12. ölçülere gelindiği zaman hem sağ eldeki ezgi yürüyüşünün orta partiye geçişi, hem de sol eldeki legato çalışmalardan dolayı bu ölçülerde bu çalışmalar yapılmak istenirse dikkatli çalışılması önerilmektedir. Şekil 8 ve Şekil 11'deki alıştırılmalar ise etüdün 9, 10, 11 ve 12. ölçülerine yönelik olarak hazırlanmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, C. Czerny'nin op. 299 - 17 numaralı etüdünün teknik analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda etüdün sağ elde non-legato ve repete tekniği yanı sıra çift sesler, tutan sesler, zayıf parmakların art arda kullanılması, ezgi duyurma ve tempoya uygun çalabilme çalışmalarını içerdiği gözlemlenmiştir. Etütte sol elde çoğunlukla non-legato tekniği ve akor tekniği bulunmakta olup etüdün bir oktavı aşan atlamalı ses ve akorların çalınması, tutan sesler ve ezgi duyurma çalışmalarını içerdiği göze çarpmaktadır. Aynı zamanda incelenen 17 numaralı etüdün, her iki elin birlikte kullanımında sağ eldeki ezgiye karşı sol eldeki atlamalı ses ve akorların uyumlu çalınması, aynı anda sağ el non-legato çalınırken sol elin legato çalınması ile tempoya uygun şekilde her iki elin eş zamanlı çalınması çalışmalarını yaptırmak üzere yazılmış bir etüt olduğu sonucuna varılmıştır.

Öztürk tarafından 2007 yılında yapılan "Carl Czerny'nin Opus 299/19 Numaralı Etüdünün Piyano Eğitime Yönelik Analizi" isimli çalışmada seçilen 19 numaralı etüdün motiflere ayrıldığı ve bu motifler özelinde bir analiz yapıldığı görülmektedir. Etütteki teknik güçlükler ortaya serilmiş ve bu güçlüklerin hangi motiflerde ve hangi ölçülerde oldukları gösterilmiştir. Sağ elin kullanımına ilişkin ve iki elin eşzamanlı kullanımına ilişkin teknik güçlükler tablolarla desteklenerek sunulmuştur. Bunların yanı sıra bu çalışma ile benzer şekilde çeşitli teknik çalışmalar, alıştırılmalar hazırlanmış olup etüdün kolay çalınabilmesi, çabuk ve doğru öğrenilebilmesinin hedeflendiği gözlemlenmektedir. Araştırmacıya göre, piyano çalışırken öğrencilerin etütlerde bulunan teknik zorlukların üstesinden gelebilmelerinin ancak çalışılan etüdü tanımak ve analiz etmek yoluyla mümkün olduğu düşünülmektedir.

Kurtuldu'nun 2009'da hazırladığı "Czerny Op. 299 30 Numaralı Etüde Yönelik Teknik ve Biçimsel Analiz" adlı çalışmasında seçilen 30 numaralı etüt hem teknik hem de biçimsel olarak analiz edilmiştir. Teknik olarak yapılan analizin bu çalışma ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Yapılan teknik analiz ışığında 3 farklı teknik küme motif örneği sunulmuş olup sonrasında araştırmacı tarafından sağ ve sol el gelişimine yönelik çeşitli hazırlık çalışmaları ve alıştırmalar hazırlanmıştır. Bölümlere ayırarak çalışma, imajlar oluşturma gibi farklı yöntemler geliştirilmiş olup bu çalışma örnekleri notalarla desteklenerek öğrenci tarafından çalışılması önerilmiştir. Hazırlanan bu çalışmaların yapılmasının ve piyano eğitiminde analize yer verilmesinin öğrencilerin piyano eğitimi sürecine yaklaşımlarını ve ilgilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Kalkanoğlu 2020 yılında yaptığı "Piyano Eğitiminde Sol El: C. Czerny Op. 718 Sol El Etütlerinin Analizi" adlı çalışmasında; piyano eğitiminde sol elin önemi ve kullanımına, C. Czerny op. 718 1. ve 2. kitaplarda yer alan etütlerin sol ele kazandırdığı teknik becerilere ve C. Czerny op. 718 – 1 numaralı etüde yönelik teknik analize yer vermiştir. Bu doğrultuda legato tekniği, akor tekniği, repete tekniği gibi teknik becerilerin bu çalışmada da bulunduğu göze çarpmaktadır. 1 numaralı etüde yönelik yapılan analiz sonucunda etütte bulunan teknik beceriler tablolarla desteklenerek yüzde ve frekans hesaplamaları ile detaylı bir biçimde anlatılmıştır. Çalacak kişiye çeşitli teknik zorluklar yaşamadan etüdün rahatça çalınabilmesi için farklı çalışma önerilerinde bulunulmuştur. Bu doğrultuda iki çalışmanın birbirine benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, C. Czerny'nin op. 299 - 17 numaralı etüdüne yapılan teknik analiz doğrultusunda etüdün çabuk öğrenilebilmesi ve teknik güçlüklerin kolayca aşılabilmesi için çeşitli alıştırmalar hazırlanmıştır. Etütten önce veya etüt çalışılırken bu alıştırmaların çalışılmasının hem etüdün çalınmasını kolaylaştıracağı hem de zor olan pasajların daha kısa zamanda çalınabilmesine yol açacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda etüt çalıştırılmadan önce bu araştırmada hazırlanmış olan alıştırmaların çalıştırılması önerilmektedir. Bir diğer yandan, bu çalışmada olduğu gibi etüt ve eserlerle ilgili analiz çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde yapılacak analiz çalışmalarının öğrencilerin etüt veya eserleri daha kısa zamanda ve


doğru Şekilde almalarının önünü açacağı düşünölmektedir. Bu doğrultuda farklı etüt ve eserler üzerinde analiz çalışmaları yapılması önerilmektedir.


KAYNAKLAR

- Akın, Ö. (2006). Fiorillo'nun opus 3/31 numaralı etüdünün analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 297-310.
- Aslan, Ş. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Bağçeci, S. E. (2003). Pişano eğitiminde müzikal analiz kavramı – kapsamı ve örnek klavye analizleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 159-176.
- Czerny, C. (1958). *Schule der gelaufigkeit für klavier zu zwei handen opus 299*. [Çevrim-içi: https://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/7/7e/IMSLP247052-PMLP03452-Czerny,_Carl-Schule_der_Gelaueufigkeit_Op_299_Peters_6963-66_filter.pdf]. Erişim tarihi: 01.12.2020.
- Ertem, A. (2019). *Okul öncesi pişano metotlarının erken çocukluk dönemi gelişim basamakları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, E. (2014). *Pişano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gün, E. ve Köse, H. S. (2012). Pişano eğitiminde müzikal terimler ve çalma tekniklerine ilişkin bilişsel düzey analizi. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*, 7(3), 246-257.
- Gün, E. ve Yıldız, G. (2013). Pişano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*, 8(1), 103-114.
- Kalkanoğlu, B. (2020). Pişano eğitiminde sol el: Czerny Op. 718 sol el etütlerinin analizi. *Turkish Studies-Education*, 15(3), 1939-1950. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42789>
- Koç, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Kurtuldu, M. K. (2009). Czerny op. 299 30 numaralı etüde yönelik teknik ve biçimsel analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Küçük, A. (2002). Pişanistik organlar ve eforuz kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 69-76.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Öztürk, B. (2010). Carl czerny'nin opus 299/19 numaralı etüdünün pişano eğitimine yönelik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 241-258

- Pazdirek, F. (2021). *The universal handbook of musical literature*. [Çevrim-içi: <https://archive.org/stream/universalhandboo05pazd#page/n4/mode/1up/search/op.+849>]. Erişim tarihi: 24.02.2021.
- Poyrazoğlu, E. (2007). *Carl Czerny'nin yaşamı ve il primo maestro di pianoforte etütlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Say, A. (2019). *Müziğin kitabı*. Işık Yayınları.
- TDK, Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Tufan, E. (2004). Geleneksel makamlar kullanılarak yazılan etütlerin piyano eğitimi açısından önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 65-77.
- Xin, L. (2018). Analysis of the practical value of czerny piano etudes. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 205, 782-783.

ORCID

Atakan ERTEM  <https://orcid.org/0000-0002-1483-3148>

Özlem AKIN ŞİŞMAN  <https://orcid.org/0000-0001-9275-8633>

SUMMARY

Introduction

The history of the piano, which is one of the most valuable instruments used in music education since its invention, dates back to the 1700s. The main reason why the piano has been one of the most important instruments throughout the history of music is that it is only instrument where polyphony can be obtained.

Looking at the history of piano, the etude term started with M. Clementi (1752-1832), J.B. Cramer (1771-1858) and C. Czerny (1791-1857). It is seen that the etude term has developed with the publication of books containing technical studies and exercises, which are first methods in the field of piano education. The etudes written by these composers have preserved their importance until today and are used effectively in different stages of piano education.

Carl Czerny was a very important pianist, composer and music educator who lived between 1791 and 1857. Austrian composer emphasized the importance of finger strength skills and arm weight in piano. Czerny is very famous with his etudes and has been named as “the king of etudes”. He is also a bridge between the classical period and romantic period of music history (Xin, 2018: 782).

In this study, it is aimed to prepare exercises, recommend methods that will facilitate playing, play the etude in a short time and contribute to the piano education process after the making technical analysis of the C. Czerny Op. 299 number 17 etude.

Method

In this study, qualitative research method was used, which allows for in-depth analysis of the data. Qualitative research is a method that uses data collection methods such as observation, interview, document analysis, and aims to reveal the researched situation in the natural environment. Document analysis method, one of the qualitative research designs, was used in the research. The universe of the research are 40 etudes from C. Czerny op. 299. The sample of the study is etude number 17 from C. Czerny op. 299. Purposeful sampling was used in the sample selection of the study. A detailed analysis was made for the study number 17. Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used in this analysis. The data obtained in the study were analyzed by calculating frequency (f) and percentage (%) and presented in tables.

Findings

In the C. Czerny Op. 299 book there are etudes written in various tones and targeting different technical gains. In this study, a detailed technical analysis was made of the etude number 17. Etude number 17 consists of 16 measures of 4/4 and was written in F Major tone with molto allegro tempo.

Etude number 17 is a study that employs non-legato and repetition techniques for the right hand, and includes double voices and holding sounds. When looking at different editions of Op. 299

book, although the legato technique is seen in some measures on the right hand, it was written with the non-legato technique throughout the right hand according to the edition examined in this study. At the same time, weak fingers were used one after the other in the right hand, and importance was given to catching the melody walk and playing in accordance with the tempo.

Etude is a study that employs non-legato, legato and chord techniques for the left hand. Throughout the study, the legato technique is used only in two measures, and mostly the non-legato technique has been used. At the same time, there are sounds and chords exceed an octave in 15 measures in the left hand. Only 2 measures have holding sounds and 4 measures have showing the melody exercises.

It is an etude written for the studies of playing the jumpy sounds and chords in the left hand against the melody in the right hand, playing the legato in the left hand while playing the non-legato in the right hand at the same time and playing both hands simultaneously in accordance with the tempo.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, a technical analysis of C. Czerny Op. 299 etude number 17 was made. As a result of this analysis, it was observed that the etude has non-legato and repetition techniques in the right hand. Also it is seen that etude includes double voices, holding sounds, using weak fingers, catching the melody walk and playing in accordance with the tempo. Mostly non-legato technique and chord technique are used in the left hand. In this etude, there are sounds and chords exceeding one octave, holding sounds and showing the melody exercises. Etude number 17, which was analyzed, has jumpy sounds and chords in the left hand against the melody in the right hand, playing the legato of the left hand while the right hand is playing non-legato at the same time and the simultaneous playing of both hands in accordance with the tempo.

In this research, various exercises were prepared in order to learn the etude quickly and to overcome technical difficulties easily. If difficulties are encountered before or during the playing etude, it is thought that studying these exercises will both facilitate the playing of this etude and lead to playing of difficult passages in a shorter time. Accordingly, it is recommended to study exercises prepared in this research before the playing this etude.

Ek-1: C. Czerny op. 299 no: 17

40

17. **Molto allegro** (♩ = 96)

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a complex melodic line with numerous accidentals and fingerings (e.g., 2, 5, 3, 5, 4). The lower staff is in bass clef and features a more rhythmic accompaniment with some accidentals. Dynamic markings include *fp* (fortissimo piano) and *cresc. -* (crescendo). The system concludes with a double bar line.

The second system continues the musical piece with similar notation. The upper staff maintains its intricate melodic pattern, while the lower staff provides harmonic support. The *cresc. -* marking is present, indicating a gradual increase in volume. The system ends with a double bar line.

The third system shows a change in dynamics to *f* (fortissimo). The upper staff continues with its complex melodic structure, and the lower staff has a more active accompaniment. The system concludes with a double bar line.

The fourth system is the final one on the page. It features a melodic line in the upper staff that appears to be reaching a conclusion, with some grace notes. The lower staff continues with its accompaniment. The system ends with a double bar line.

**Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Bibliyometrik Bir
Araştırma: 1987-2020 Yılları Arasında Yapılan
Çalışmaların Analizi***

**A Bibliometric Research on Pedagogical Content
Knowledge: Analysis of Studies Between The Years 1987-
2020**

Mücahit KÖSE¹

¹Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü. mucahit.kose@alanya.edu.tr.

Makalenin Geliş Tarihi: 17.05.2021

Yayına Kabul Tarihi: 27.07.2021

ÖZ

Araştırmanın amacı pedagojik alan bilgisi ile ilgili yayınların bibliyometrik analizini yapmaktır. Bu amaçtan hareketle 1987-2020 yılları arasında Scopus veritabanında taranan 1760 yayın bibliyometrik açıdan incelenmiş ve son 34 yıldaki eğilim ortaya konmuştur. Veri tabanında "pedagogical content knowledge" anahtar kavramı kullanılarak tarama gerçekleştirilmiş ve yıllara ilişkin yayın sayısı, bu konuda en çok yayın yapan dergiler ve yazarlar, yazarların h indeksleri, sorumlu yazarların ülkeleri ve işbirliği ağları, en çok atıf alan yayınlar, yıllık ortalama alıntı sayısı, yazarların atıf patlama değerleri, kelime bulutu, kelime ağacı haritası ve kavramsal yapı haritası alt başlıklarında incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre konuya olan ilginin 2002 yılından itibaren arttığı söylenebilir. Bu konudaki makalelerin en fazla yayınlandığı dergi International Journal of Science Education olup, S. Blömeke, G. Kaiser ve M. Rollnick'in bu alanda en fazla makale yazan yazarlar olduğu belirlenmiştir. Pedagojik alan bilgisi en fazla fen ve matematik alanında çalışılmıştır. En fazla oranda Pedagojik alan bilgisinin yapısı, geliştirilmesi ve diğer bilgi türleriyle ilişkileri üzerine araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Brezilya ve Kore'deki araştırmacıların işbirliğine en açık araştırmacılar olduğu belirlenmiştir. Makalelerin keyword ve özet kısmında en çok kullanılan kavramların sırasıyla "teaching", "pedagogical content knowledge", "student" ve "education" olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçların bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara ışık tutacağına inanılmaktadır.

***Alıntılama:** Köse, M. (2021). Pedagojik alan bilgisine yönelik bibliyometrik bir araştırma: 1987-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2217-2250.

Anahtar Kelimler: *Pedagojik alan bilgisi, Bibliyometrik analiz, R-Stüdyo, Öğretmen eğitimi*

ABSTRACT

The aim of this study is to conduct a bibliometric analysis of the publications related to pedagogical content knowledge. 34 years of pedagogical content knowledge research between 1987-2020 is analyzed through bibliometric research. The descriptive research model has been adopted for this bibliometric study and the bibliometric properties of the articles, books, and book chapters are determined by using the keyword of "Pedagogical content knowledge" in the Scopus database. The number of publications per year, the most published journals and authors, h indexes of the authors, the countries and cooperation networks of the responsible authors, the most cited publications, the average number of citations per year, citation burst values of the authors were examined under word cloud, word treemap and conceptual structure map subtitles. According to the results, it can be said that the interest in the subject has increased since 2002. The journal with the highest number of articles on this subject was the International Journal of Science Education, and it was determined that S.Blömeke, G.Kaiser, and M. Rollnick were the authors who wrote the most articles in this field. The topics of the articles in this field are mainly on the structure, and development of Pedagogical content knowledge and its relations with other types of knowledge have been carried out at the highest rate. Pedagogical content knowledge has been studied mostly in the fields of science and mathematics. It has been determined that researchers in Brazil and Korea are most open to collaboration. It has been determined that the most frequently used concepts in the keyword and summary part of the articles are "teaching", "pedagogical content knowledge", "student" and "education", respectively. It is believed that the results obtained will shed light on researchers who want to research this subject.

Keywords: *Pedagogical content knowledge, Bibliometric analysis, R-studio, Teacher education*

GİRİŞ

Öğretmen, eğitim ve öğretimin önemli unsurlarından birisidir. Bu nedenle eğitim ve öğretimde istenilen amaçlara ulaşılmasında öğretmenlerinde istenilen niteliklerde gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenir. Nitekim güncel gelişmeler ve çağın gereksinimleri doğrultusunda nasıl ki eğitim hedefleri ve öğretim programlarında değişikliklere gidilmekteyse öğretmen yetiştirme programları da güncellenmekte bunun yanısıra görev yapmakta olan öğretmenlerin gelişimleri için hizmet için eğitimler gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda öğretmen yeterliliklerinin eğitimciler ve araştırmacılar için önemli bir araştırma alanı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yeterlilikleri kapsamında öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerinin nitelik ve niceliği öğretmen yetiştirmede önem arz eder. Bu bağlamda pedagojik alan bilgisi araştırmaları öğretmen eğitiminde önemli bir araştırma alanı olmuştur. Pedagojik alan bilgisinin yapısının belirlenmesi pedagojik alan bilgisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve bu durumun da öğretmen eğitiminde ve dolayısıyla öğretmen niteliklerini iyileştirmede önemli olacağı söylenebilir. Bu nedenle uzun yıllardır Pedagojik alan bilgisinin yapısı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklanmış, tanımlanmış ve hâlen de araştırılmaya devam edilmekle birlikte araştırmacıların oldukça ilgisini çeken bir çalışma alanı olmuştur (Abel, 2008; Loughran vd., 2004).

Pedagojik alan bilgisi ilk defa Lee Shulman (1986) tarafından konu alan bilgisi ve müfredat bilgisiyle birlikte alan bilgisinin türlerinden birisi olarak vurgulanmış ve bir konunun anlaşılmasını sağlamak için kavramları en iyi şekilde temsil eden analogiler, örnekler, açıklamalar, sunumlar ve gösteri yöntemleri hakkındaki bilgidir şeklinde tanımlanmıştır. Bir yıl sonra Shulman (1987); (i) Konu alan bilgisi, (ii) Genel pedagojik bilgi (iii) Öğretim programı bilgisi, (vi) Öğrenenler ve onların özellikleri bilgisi, (v) Bağlam bilgisi, (vii) Eğitim hedefleri, amaçları, değerleri, tarihi ve felsefi temelleri bilgisinden oluşturduğu öğretmenliğin bilgi temeline; (vii) Pedagojik alan bilgisini eklemiştir. Pedagojik alan bilgisinin; öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel ve psikolojik gelişim dönemlerini,

onların zihinsel ve sosyal yapılarının işleyişini, ilgi ve gereksinimlerini, nasıl daha iyi öğrenebilecekleri gibi bilgilerden oluştuğunu ifade etmiştir.

Daha sonraki yıllarda hem öğretmenlerin sahip oldukları bilgi türleri hem de pedagojik alan bilgisinin yapısı araştırmacılar tarafından farklı modellerle ve araştırmalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Tamir (1988), PAB boyutlarına Shulman (1987)'dan farklı olarak değerlendirmeyi de eklemiştir. Grosman (1990) öğretmenlerin sahip oldukları meslek bilgilerini pedagojik alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi, bağlam bilgisi ve konu alan bilgisi olarak açıklamış; pedagojik alan bilgisini öğrencilerin anlaması ve kavramasıyla ilgili bilgi, öğretim programı bilgisi, öğretim yöntemleri bilgisi ve öğretimin amaçları bilgisi olmak üzere dört alt başlıkta toplamıştır. Cochran, Deruiter ve King (1993) öğretmenin öğreteceklerine dair bilgisi ile öğretime ilişkin bilgisini birleştirmesiyle pedagojik alan bilgisini oluşturduğunu, oluşturulan bilginin durağan bir yapıda olmamasından, sürekli gelişmekte olmasından dolayı bu bilgiyi pedagojik alanı bilme olarak ifade etmiş, alan bilgisi, öğrenci bilgisi, pedagoji bilgisi ve çevresel bağlamın kesişiminden ve etkileşimden ortaya çıktığını vurgulamıştır. Carlsen (1999), öğretmen bilgisini; konu alan bilgisi, genel eğitim bağlamı hakkındaki bilgi, özel eğitim bağlamı hakkındaki bilgi, genel pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olarak; pedagojik alan bilgisini ise alan eğitimine yönelik amaçlar, öğrenci yanlış kavramaları, konuya özgü öğretim stratejileri ve alan öğretim programı bilgilerinin oluştuğunu belirtmiştir. Gess-Newsome (1999) ise pedagojik alan bilgisini bütünlüyci ve dönüştürücü iki modelle açıklamıştır. Bütünlüyci modelde pedagojik alan bilgisi ayrı bir bilgi alanı olarak yer almayıp konu alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve bağlam bilgisinin kullanıldığını belirtmiştir. Dönüştürücü modelde ise pedagojik alan bilgisi bu bilgilerin sentezinden oluşmaktadır. Veal ve MaKinster (1999), pedagojik alan bilgisini; genel, alana özgü ve konuya özgü olarak sınıflandırmıştır. Magnusson, Krajeck, Borko (1999)'un genellikle fen eğitimi araştırmalarında tercih edilen modellerinde PAB; öğretime yönelik oryantasyon, öğretim program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrenci bilgisi ve değerlendirme bilgilerinden oluşmaktadır. Abel (2007); Magnusson vd. (1999) ile Grossman (1990)'ın modellerini birleştirerek PAB'ı oryantasyon,

öğrenenler bilgisi, öğretim program bilgisi, öğretim yöntemleri bilgisi ve değerlendirme bilgisi bileşenlerinden oluşan bir yapıyla açıklamış aynı zamanda PAB'ın konu alan bilgisi, pedagojik bilgi ve bağlamla ilgili bilginin etkisiyle şekillendiğini dile getirmiştir. An, Kulm ve Wu (2004) konu alan bilgisi, öğretim bilgisi, program bilgisi ve öğretmen inançlarını PAB boyutları olarak belirttiği modelinde öğrencilerin düşünme yapılarını öğretim bilgisinin alt boyutu olarak yapılandırmıştır.

Ball, Thames ve Phelps (2008) matematik eğitimi alanında matematiği öğretme bilgisini; konu alanı bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olmak üzere iki bileşenle yapılandırmıştır. Konu alanı bilgisini; genel, uzmanlık ve kapsamlı alan bilgisi olmak üzere üç bileşenle, pedagojik alan bilgisini ise alan ve öğrenci bilgisi, alan ve öğretme bilgisi ile alan ve program bilgisi bileşenleriyle açıklamıştır. Araştırmacılar tarafından pedagojik alan bilgisinin farklı biçimlerde yapılandırıldığı görülmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmalarda pedagojik alan bilgisinin bazı araştırmalarda tüm bileşenlerin birlikte incelendiği (Lee ve Luft, 2008; Mavhunga ve Rollnick, 2011) bazılarında ise (Berg ve Brouwer, 1991; Friedrichsen ve Dana, 2003; Sande, 2010) tüm bileşenler yerine belirli bileşenlere odaklanıldığı görülmektedir. PAB bileşenleriyle ilgili olarak birçok araştırmacı tarafından ayrı bir bileşen olarak ele alınmayan oryantasyon bileşeniyle ilgili olarak; Magnusson, Krajcik, Borko (1999); oryantasyon bileşeninin diğer tüm bileşenleri etkilediğini, şekillendirdiğini belirtmektedir (Veal ve MaKinster (1999); Öğrenci bilgisinin diğer PAB bileşenlerine oranla pedagojik alan bilgisini etkilemekte daha ön planda olduğunu ve öğrenci bilgisi öğrenilmedikçe diğer PAB özelliklerinin gelişebilmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir. Loughran vd. (2006)'da PAB'ın deneyimle zaman içerisindeki gelişimine vurgu yaparken bilgiyi öğrenciler için anlamlandırmayı vurgulamıştır.

Pedagojik alan bilgisinin yapısının belirlenmesinde araştırmacıların odaklandığı noktalardan birisi de alan bilgisi olmuştur. Shulman (1986) alan bilgisini, öğretmenin zihnindeki bilginin miktarı ve onun düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Mishra ve Koehler (2006) ise "öğrenilmesi veya öğretilmesi gereken asıl konu ile ilgili bilgi" olarak tanımlamıştır. İyi bir pedagojik alan bilgisine sahip olmak için öncelikle iyi bir

alan bilgisine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Even, 1993; Veal ve MaKinster 1999).

Pedagojik alan bilginin yapısını açıklamaya çalışan araştırmaların yanı sıra öğretmenlerin (Drechsler ve Van Driel, 2008; Monet, 2006; Rollnick ve Mavhunga 2014) ya da öğretmen adaylarının (De Jong ve van Driel, 2004; Nilsson ve Loughran, 2011; Mavhunga ve Rollnick, 2013) PAB'lerini geliştirmeye yönelik araştırmalarda literatürde yer almaktadır. Cochran, King ve DeRuiter (1991), öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin farklılaştığını belirtmiştir.

Morine-Dershimer ve Kent (1999) pedagojik alan bilgisinin birçok bilgidен etkilendiğini belirtirken bu bilgi türlerini şu şekilde sıralamıştır; öğrenme ve öğrenci, pedagoji, öğretim programı, alan, özel bağlamlar ve değerlendirme süreçleri, sonuçların değerlendirilmesi, eğitsel amaçlar, hedefler ve değerler bilgileri. Pedagojik alan bilgisinin etkilendiği bilgi türleri dikkate alındığında pedagojik alan bilgisinin sınırlarına karar vermenin zor olduğu görülmektedir (Marks, 1990). Pedagojik alan bilgisinin konuya, bağlama ve kişiye özgü olması bu bilgi türünün benzersiz bir doğaya sahip olmasına neden olmaktadır (Cooper vd., 2015; Park ve Suh, 2015; Sande, 2010). Bu bağlamda da pedagojik alan bilgisi konu alanının yapılan birçok araştırmaya rağmen hâlen araştırılabilir ve keşfedilebilir bir doğada olduğunu söylemek mümkündür. Matematik ve fen eğitimi alanları başta olmak üzere birçok alanda pedagojik alan bilgisi araştırmaları yapılmaya devam edilmektedir.

Bu alanda çalışan araştırmacılar için yapılan bilimsel araştırmalara ulaşmak, öncülük yapan araştırmacıları tanımak ve yaptıkları çalışmalarını incelemek önem arz etmektedir. Bu noktadan yola çıkarak bu araştırmanın amacı pedagojik alan bilgisi konusunda araştırma yapan ve literatürde önde gelen araştırmacıları ve yayınlarını tanıtmak, bu konuda yayın basan dergileri sunmak, konu taramasında sıklıkla kullanılan anahtar kelimeleri tanıtmaktır. Literatürde bu konuya yönelik bir araştırmaya rastlanmamış olup, sonuçların araştırmacılara rehber olacağına inanılmaktadır. Bu amaçla bibliyometrik bir araştırma yoluyla 1987-2020 yılları arasındaki pedagojik alan bilgisi araştırmalarının 34 yıllık süreci analiz edilmiştir. Bibliyometrik araştırma, farklı

çalışmaları bibliyografik olarak analiz etmeye dayanmaktadır. Bibliyometrik analiz mevcut bilgileri özetlemeye ve yorumlamaya yardımcı olan bir yöntemdir. Literatürde çok sayıda bibliyometrik araştırma (Aman ve Butto, 2017; Doğru, Güzeller ve Çelik, 2019; Fix, Odell, Sina, Meslin, Goodman, & Upshur, 2013; Kurtuluş ve Bilen, 2021; Kurtuluş ve Tatar, 2021a, 2021b; Lin ve Lei, 2020; Lopes, Fidalgo-Neto ve Mota, 2017; Taner, Kurtuluş ve Bilen, 2021) yer almaktadır.

YÖNTEM

Betimsel araştırma modelinin benimsendiği bu çalışmada, Scopus veri tabanında “Pedagogical content knowledge” anahtar kelimeleri kullanılarak, dergilerinde yer alan makalelerin, kitap ve kitap bölümlerinin bibliyometrik özellikleri belirlenmiştir. Betimsel araştırmalarda gerçekleştirilen bibliyometrik analizler, kaynakların kendi iç değerlendirmelerini yapmayı sağlayarak bilimsel yayın politikalarını yönlendirmeye olanak sağlar. Ayrıca araştırmacıların çalışma yaptıkları konu alanlarına yönelik bilgi edinmelerine fırsat sunar (Al, Soydal ve Yalçın, 2010). Bibliyometrik analiz; ülkeleri, kurumları, konu alanlarını, dergileri, özel araştırma konularını belirleme ve değerlendirmede oldukça etkili bir yöntemdir (Huang, Ho ve Chuang, 2006).

Örnekleme

Araştırma verilerini Scopus veri tabanında 1987-2020 yılları arasında farklı dergilerde ve kitaplarda yayınlanan “pedagogical content knowledge” anahtar kavramlarıyla ilişkili makaleler, kitap ve kitap bölümleri oluşturmaktadır. Veri tabanı taramasında konu alanına ilişkin olarak, review çalışmalar, editorial material ve letter doküman türleri incelemeye dâhil edilmemiştir. Araştırma kapsamında taranan konu alanına yönelik olarak elde edilen veriler sonucunda, veri tabanındaki ilk araştırmanın 1987 yılında yayınlanmış olması sebebiyle başlangıç tarihi olarak bu tarih seçilmiştir. 2021 yılının henüz tamamlanmaması sebebiyle analizi etkileyeceği düşünüldüğünden bu yıla ilişkin çalışmalar dâhil edilmemiştir. Bibliyometrik çalışmalarda en önemli veri kaynakları Science Citation Index (SCI), Social Science Citation Index (SSCI) ve Art &

Humanities Citation Index (A&HCI) olmak üzere uluslararası atıf indeksleridir. Bu bağlamda bu indekslere ulaşım sağlayan veri tabanlarından birisi olması (Güzeller ve Çeliker, 2017) ve R-Studio programı üzerinden çalıştırılan bibliyometrik analiz sisteminin bu veri tabanı ile uyumlu olması sebebiyle Scopus veri tabanı üzerinden araştırma gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

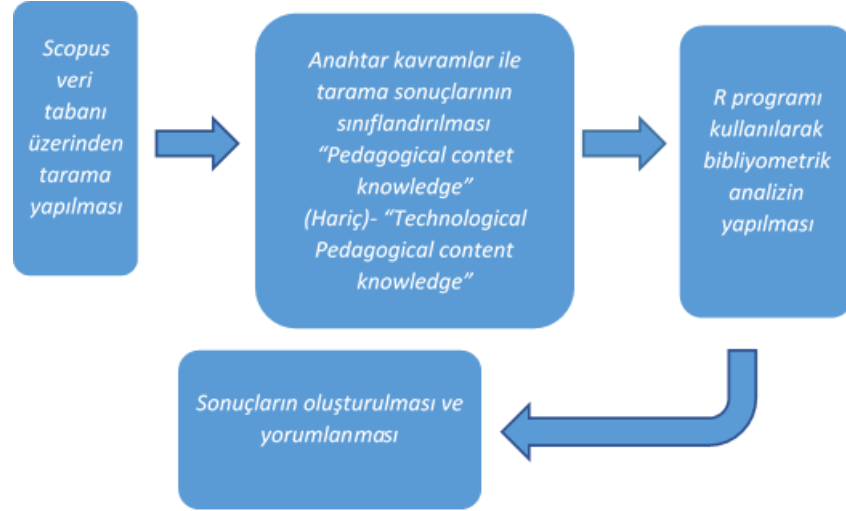
Araştırmada “Pedagogical content knowledge” anahtar kavramlarıyla tarama yapılmış ve veri tabanında toplam 2024 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada pedagojik alan bilgisi araştırmalarına odaklanmak amaçlandığından “technological pedagogical content knowledge” anahtar kavramı çıkarılarak teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmaları örneklem kapsamından çıkarılmıştır. Araştırmanın amacı bağlamında yayın türü ve zaman aralığı kısıtlamaları yapılarak toplamda 1760 makale, kitap ve kitap bölümüne ulaşılmıştır. Bu 1760 yayının yıllara göre dağılımına, ortalama alıntı sayısına, en çok yayın yapılan dergilere, en çok yayın yapan yazarlara, yazarların atıf patlama değerlerine, h-indekslerine, ülkelerin bilimsel üretkenliğine, en çok atıf yapılan kaynaklara, işbirliği ağlarına, kelime bulutu, kelime ağacı haritalarına ve kavramsal yapılara ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında taranan yayınlara ilişkin bulguların elde edilmesinde R-Studio programından yararlanılmıştır. R ortamı, bibliyometrik analizler için kullanılan birçok paketi resmi deposu olan <https://cran.r-project.org/> üzerinden sağlamaktadır. Bibliyometride kullanılan bu paket programlar nicel araştırmalar için oldukça faydalıdır (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bibliyometrik analizlerde R programının kullanılması daha fazla bulguya ve ayrıntılı gösterime sahip olması sebebiyle seçilmiştir.

Scopus veri tabanından araştırmanın ölçütlerine göre hazırlanan çalışmanın veri dosyası için sırasıyla; “All” seçeneği tıklanmıştır, export, bibtex, “citation information, bibliographical information, abstract & keywords, funding details, other information” seçenekleri tıklanarak export edilmiştir. Daha sonra R-Studio programı üzerinden

“bibliometrix” paketi indirilip aktif hâle getirilmiştir. R-Studio üzerinden “bibliometrix” paketi çalıştırılmıştır. Daha sonra R-Studio programı bir adres üzerinden bibliyometri analizi sayfasına yönlendirmiştir. Burada “bibtex” dosyası data (veri) kısmına yüklenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya ilişkin diyagram Şekil-1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Çalışma Diyagramı

Etik Kurallara Uygunluk

“Pedagojik alan bilgisine yönelik bibliyometrik bir araştırma: 1987-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların analizi” başlıklı çalışmada Scopus veri tabanı üzerinden gerçekleştirilen tarama sonucunda belirlenen yayınların erişime açık verilerinden yararlanılmıştır. Açık erişim verileri kullanıldığından etik kurul izni gerekli bulunmamıştır. Araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulmuştur. Çalışmada kullanılan tüm kaynaklara atıfta bulunulmuştur.

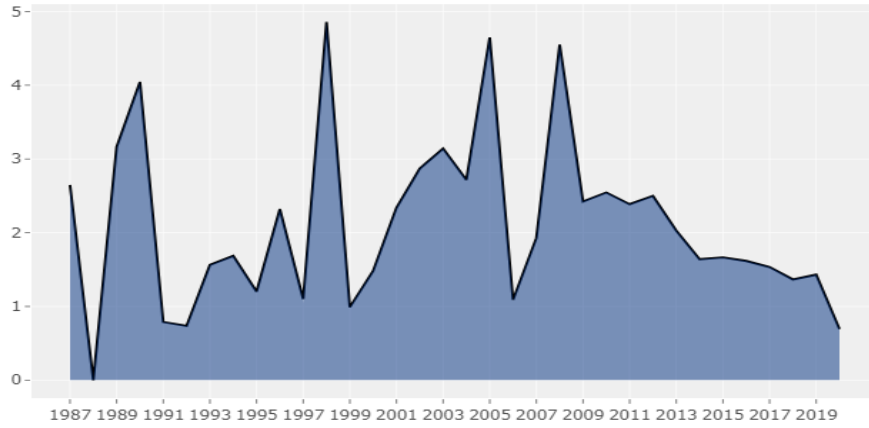
BULGULAR

Pedagojik alan bilgisi ile ilgili toplam 1760 yayına ait bilgiler yıllara göre Tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yıllara İlişkin Yayın Sayısı

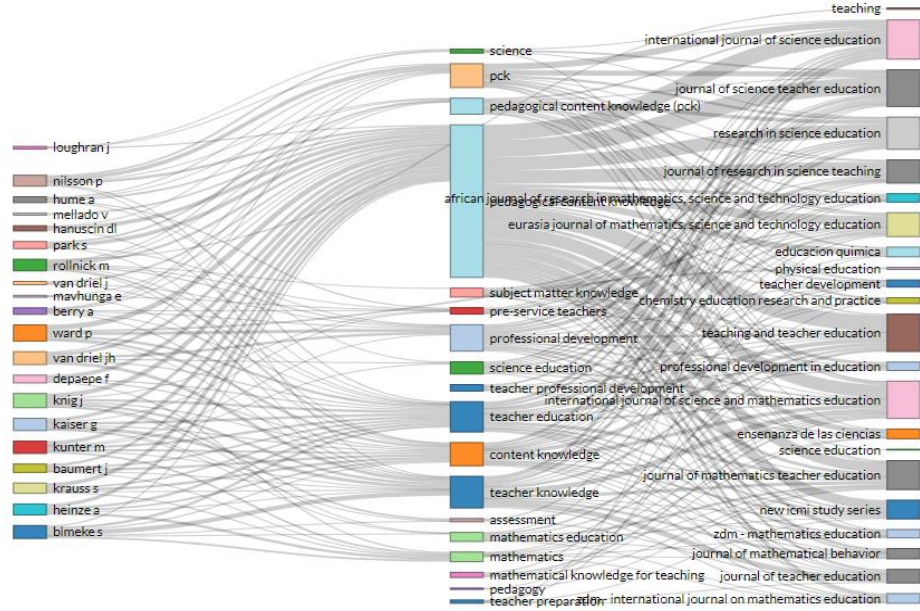
Yıl	Yayın Sayısı (f)	Yüzde (%)
1987-1991	13	0.74
1992-1996	29	1.64
1997-2001	45	2.55
2002-2006	108	6.14
2007-2011	283	16.08
2012-2016	637	36.20
2017-2020	645	36.65

Tablo-1 incelendiğinde PAB ile ilgili eserlerin 1987 yılında yayınlanmaya başladığı, ilgili alanda en fazla yayının 2017-2020 yılları arasında (f=645) yapıldığı görülmektedir. 2011 yılından sonra yayınlanan eserlerin toplamın %72.85’ini oluşturduğu görülmektedir. Konu alanına yönelik olarak ortalama alıntı sayısı Grafik-1’de gösterilmiştir.



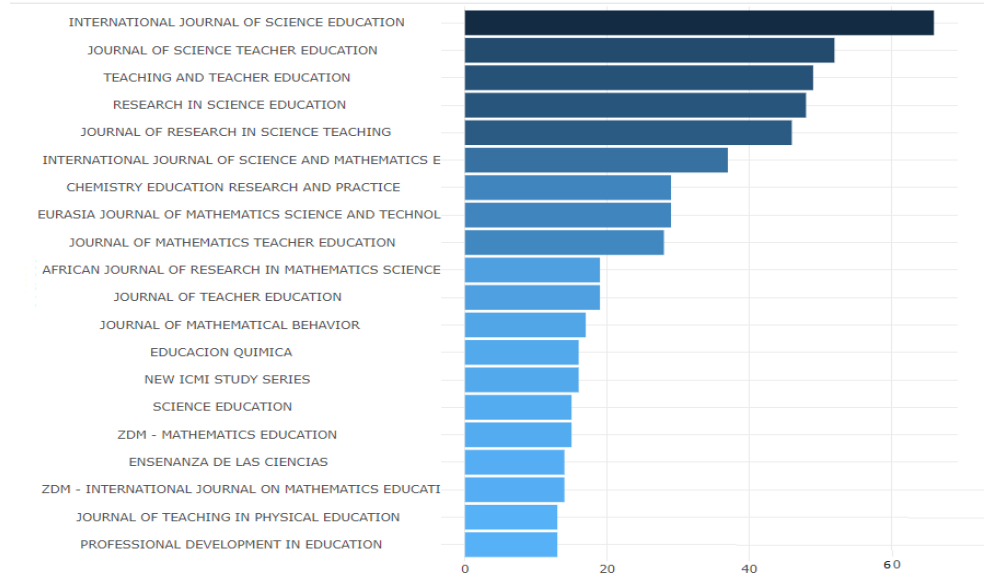
Grafik 1. Yıllık Ortalama Alıntı Sayısı

Grafik-1 incelendiğinde yıllık ortalama alıntı sayısının en fazla 1998 yılında gerçekleştiği görülmektedir. Grafik-2 merkeze alınan anahtar kavrama göre yazarların hangi dergide yayın yaptığını göstermektedir.



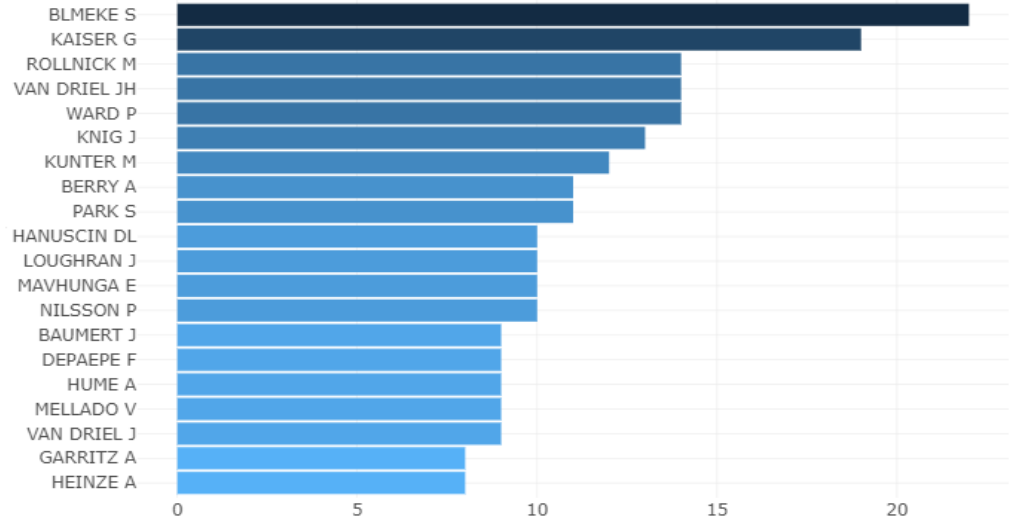
Grafik 2. Üç Alan Grafığı

Grafik-2 incelendiğinde yazarların çoğunun “pedagogical content knowledge” kavramını kullanarak grafikte yer alan tüm dergilerde yayın yaptığı görülmektedir. Araştırmacıların çoğunun “teacher education” anahtar kavramını da kullanarak dergilerde yayın yaptıkları görülmektedir. Grafik-3’te en fazla yayının yapıldığı ilk 20 dergi gösterilmektedir.



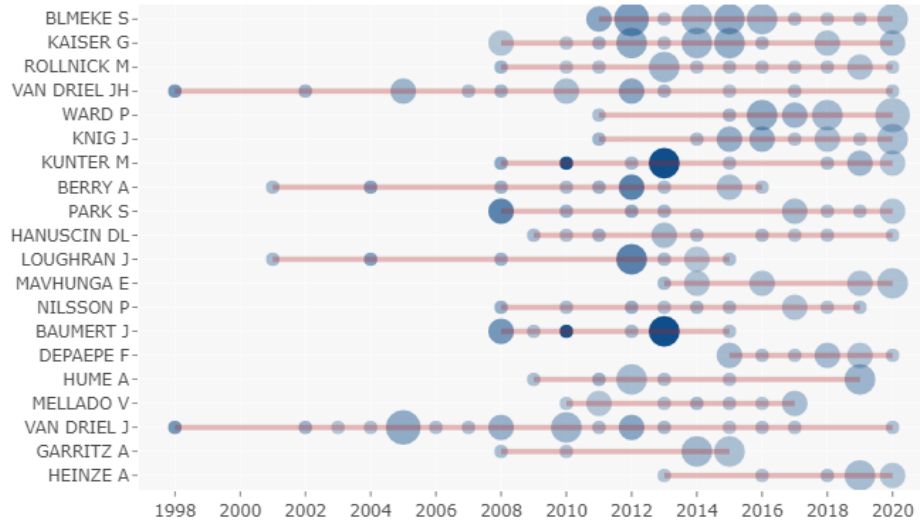
Grafik 3. Konu Alanına Yönelik En Çok Yayın Yapan Dergiler

“Pedagogical content knowledge” anahtar kavramı taratılarak bulunan makalelerin en fazla yayınladığı dergilerin *International Journal of Science Education* ($f = 66$), *Journal of Science Teacher Education* ($f = 52$) ve *Teaching and Teacher Education* ($f = 49$) olduğu görülmektedir. Grafik-4’te konu alanıyla ilgili olarak en fazla makale yazan yazarlar yer almaktadır.



Grafik 4. Konu Alanına Yönelik En Çok Yayın Yapan Yazarlar

Grafik-4 incelendiğinde Konu alanıyla ilişkili işbirlikli ya da bireysel olarak toplam 1760 yayının yaptığı tespit edilmiştir. Yazar başına düşen makale sayısına bakıldığında oranın 0.543, makale başına düşen yazar sayısına bakıldığında ise 1.84 olduğu tespit edilmiştir. PAB konusunda en fazla makale yazan yazarların S. Blömeke ($f = 21$), G. Kaiser ($f = 19$) ve M. Rollnick ($f=14$) olduğu görülmektedir. Araştırmacılardan ilki Norveç’de University of Oslo ikinci araştırmacı Almanya’da University of Hamburg, son araştırmacı ise Güney Afrika’da University of Witwatersrand’de görev yapmaktadırlar. Grafik-5’te yazarların atıf patlama değerlerine yer verilmiştir.



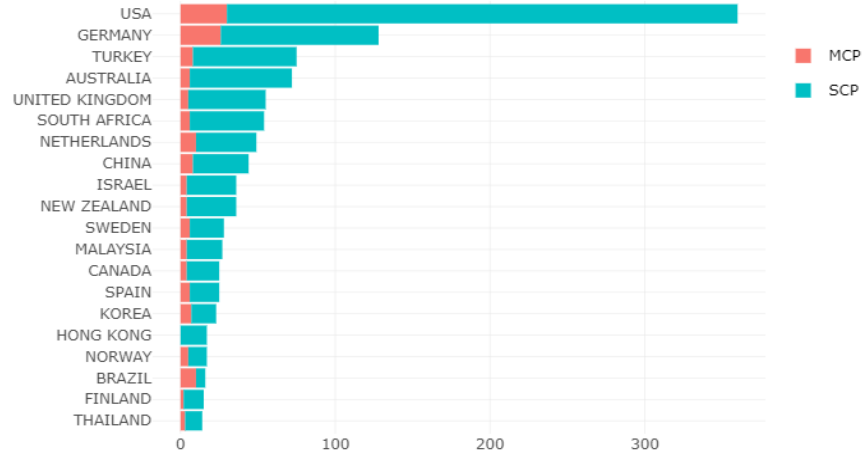
Grafik 5. Atıf Patlama Değerleri

Yazarların atıf patlama değerlerine (burst) bakıldığında, en yüksek atıf patlamasına sahip yazarlar 2008-2020 yılları aralığında M. Kunter (60.89) ve 2008-2015 yılları arasında J. Baumert'dir. Kunter ve Baumert en fazla atıf alan yazarlar olmayabilirler bu durum atıf patlama değerini oluşturan yıl içerisinde en çok atıf almasından kaynaklanmaktadır. J. Van Driel ve J.H. Van Driel isimli yazarların 1998-2020 yılları arasındaki 22 yıllık süreçte alana yön veren isimler konumunda olduğu görülmektedir. Bu durum 1998-2020 yılları arasında kesintisiz olarak atıf almalarından anlaşılmaktadır. Tablo-2'de en fazla atıf patlama değerine sahip ilk dört yazar yer almaktadır.

Tablo 2. Yazarlara Göre Atıf Patlama Değerleri ve Başlangıç-Bitiş Aralığı

Yazarlar	Patlama	Başlangıç	Bitiş
M.Kunter	60.89	2008	2020
J.Baumert	60.89	2008	2015
J.Loughran	34.20	2001	2015
A.Berry	33.60	2001	2016

Tablo 2’de yer alan isimlere bakıldığında yazarların yüksek atıf patlama değerlerine sahip oldukları dikkati çekmektedir. Grafik-6’da sorumlu yazarların ülkeleri yer almaktadır.



Grafik 6. Sorumlu Yazarların Ülkeleri ve Makale Sayısı

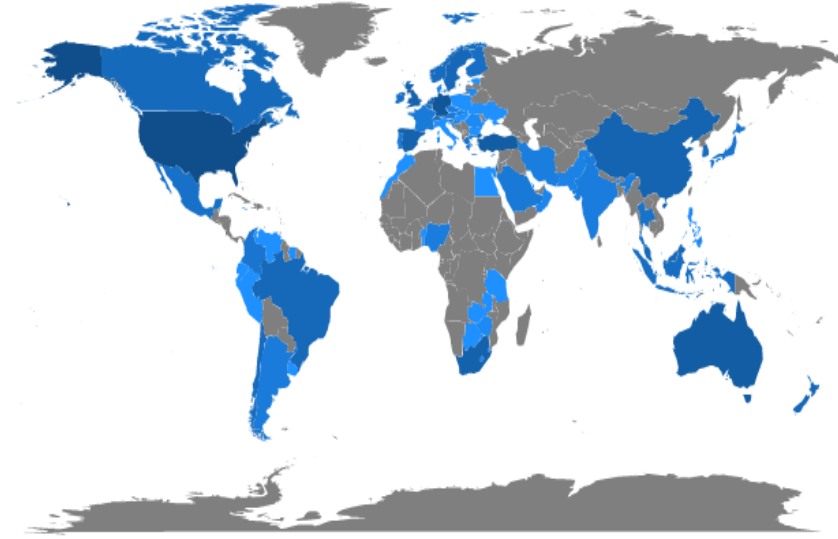
Grafik-6 incelendiğinde çalışmayı gerçekleştiren sorumlu yazarların ülkeleri görülmektedir. SCP (Single Country Publications) olarak adlandırılan bölüm aynı ülkedeki araştırmacıların yaptıkları yayın sayısını, MCP (Multiple Country Publications) olarak adlandırılan bölüm ise birden fazla ülkedeki araştırmacıların birlikte yaptıkları yayınları göstermektedir. Sorumlu yazarların ülkelerine bakıldığında toplamda 360 makaleyle ABD (SCP: 330, MCP:30), 128 makaleyle Almanya (SCP:102, MCP:26) ve 75 makaleyle Türkiye (SCP: 67, MCP: 8) ilk üç sırada yer almaktadır (Tablo-3).

Tablo 3. Ülkelerin Makale Sayısı, SCP ve MCP Değerleri

Ülke	Makale	Frekans	SCP	MCP	MCP Oran
USA	360	0.283688	330	30	0.0833
Germany	128	0.100867	102	26	0.2031
Turkey	75	0.059102	67	8	0.1067
Australia	72	0.056738	66	6	0.0833
United Kingdom	55	0.043341	50	5	0.0909
South Africa	54	0.042553	48	6	0.1111
Netherlands	49	0.038613	39	10	0.2041
China	44	0.034673	36	8	0.1818
Israel	36	0.028369	32	4	0.1111
New Zealand	36	0.028369	32	4	0.1111
Sweden	28	0.022065	22	6	0.2143
Malaysia	27	0.021277	23	4	0.1481
Canada	25	0.019701	21	4	0.16
Spain	25	0.019701	19	6	0.24
Korea	23	0.018125	16	7	0.3043
Hong Kong	17	0.013396	17	0	0
Norway	17	0.013396	12	5	0.2941
Brazil	16	0.012608	6	10	0.625
Finland	15	0.01182	13	2	0.1333
Thailand	14	0.011032	11	3	0.2143

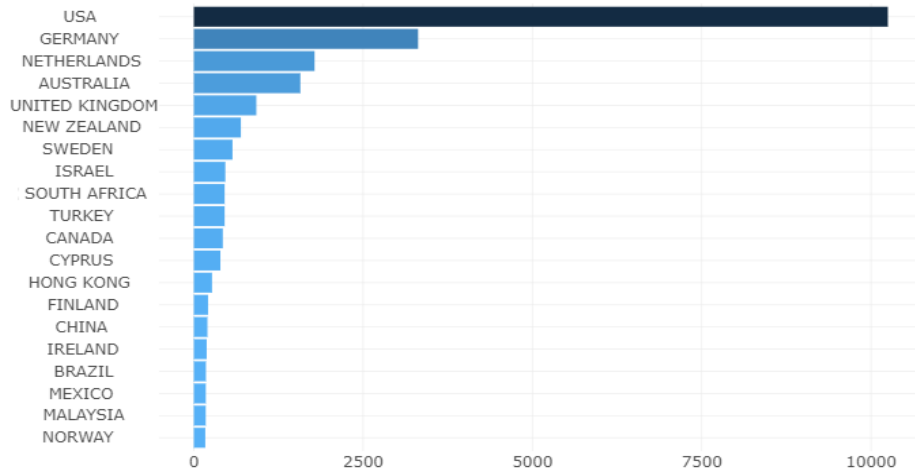
Tablo-3 incelendiğinde sorumlu yazarın ülkeleri tablosunda makale sayısına göre ilk 20 ülke yer almaktadır. Tabloya göre makale sayısında ilk üç sırada yer alan ABD, Almanya ve Türkiye ilk sıralarda yer almasına rağmen düşük MCP oranına sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle araştırmacıların çoğunlukla aynı ülkedeki

meslektaşlarıyla yayın yaptıkları dikkati çekmektedir. Brezilya 20 ülke içerisinde 18. sırada yer almasına rağmen MCP oranı en yüksek ülke olarak dikkat çekmektedir. Kore de MCP oranı yüksek olan ülkedir. Bu durum, Brezilya ve Kore'deki araştırmacıların uluslararası işbirlikçi çalışmalara daha açık olduklarını göstermektedir. MCP oranı en düşük ülkeler olarak Hong Kong, ABD ve Avustralya dikkati çekmektedir. Şekil-2'de ülkelerin makale üretimi gösterilmektedir.



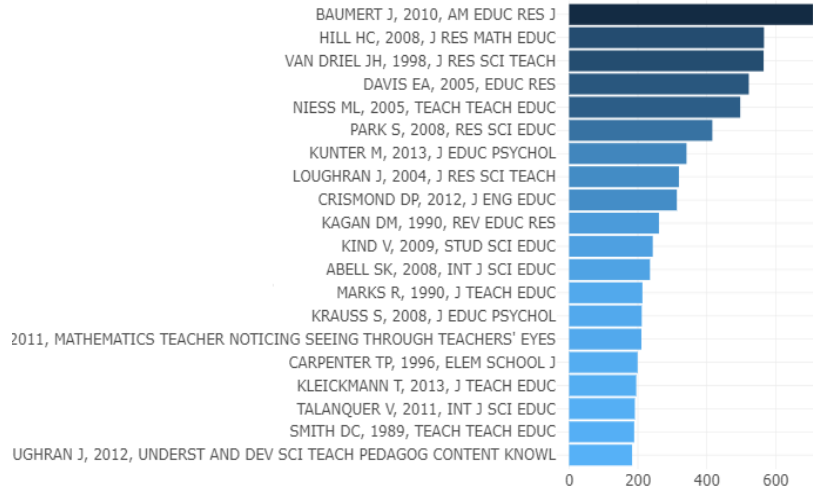
Şekil 2. Ülkelerin Bilimsel Üretkenliği

Şekil-2 incelendiğinde haritadaki koyu mavi renkten açık mavi renge doğru giden renkler yayın sayısını göstermektedir. Renk koyu maviden açık maviye doğru gittikçe yapılan makale sayısının azaldığı anlaşılmaktadır. Gri renkli olan ülkelerde ise veri tabanında taranan herhangi bir makale bulunmamaktadır. Haritanın nicel veri kısmı incelendiğinde toplamda 926 çalışmayla ABD, 374 çalışmayla Almanya ve 193 çalışmayla Türkiye ilk üç sırada yer almaktadır. Grafik-7'de en çok atıf yapılan ülkeler yer almaktadır.

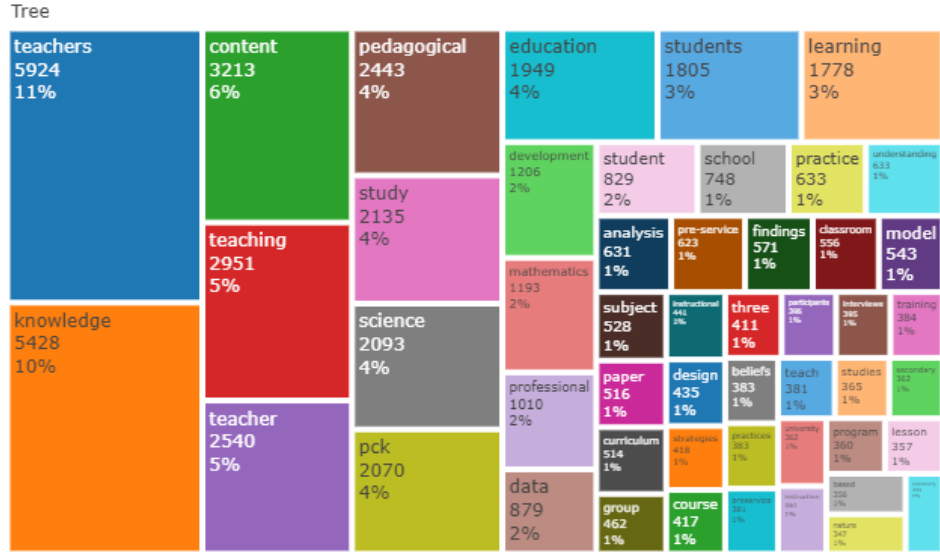


Grafik 7. En Çok Atıf Yapılan Ülkeler

Grafik-7 incelendiğinde konuyla ilgili olarak en çok atıf yapılan ülkelerin ABD ($f=10249$), Almanya ($f=3312$) ve Hollanda ($f=1783$) olduğu görülmektedir. Grafik-8'de en fazla atıf yapılan çalışmalar yer almaktadır.

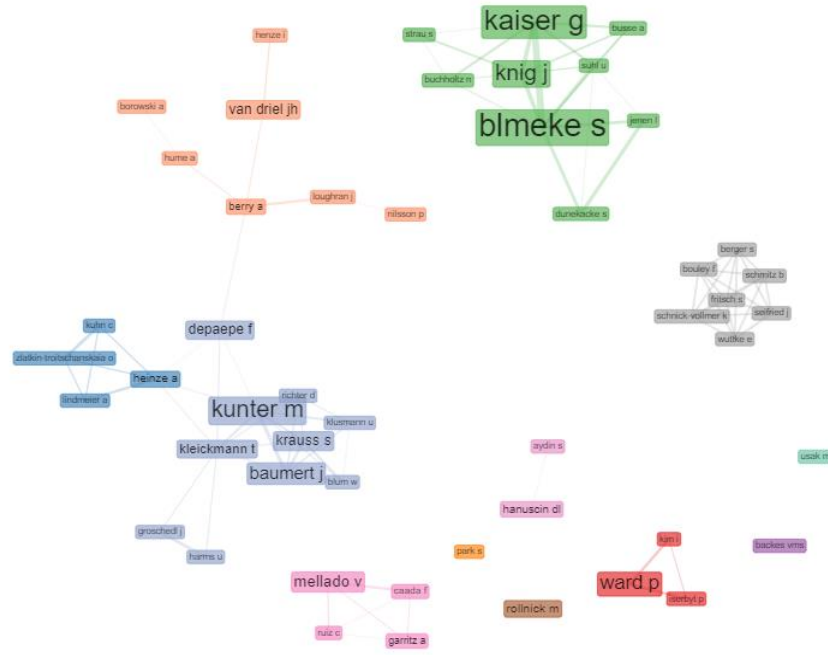


Grafik 8. En Fazla Atıf Alan Çalışmalar



Şekil 4: Kelime Ağacı Haritası

Metin madenciliği yöntemlerinden bir diğeri de kelime ağacı haritasıdır (word tree map). Kelime ağacı haritası bir metinde ya da paragrafta en çok kullanılan kelimeleri göstermektedir. Şekil-4'te yer alan kelimeler PAB (PCK) ile ilgili makalelerin özet bölümünde en fazla kullanılan kelimeleri göstermektedir. Şekile göre en fazla kullanılan kelimeler; teachers ($f=5924$), knowledge ($f=5428$) ve content ($f=3213$)'dir. Grafik-9 bu konuda araştırma yapan yazarların iş birliğini göstermektedir.



Grafik 9. Ortak İşbirliği Ağı

Grafik-9'a göre işbirliği yapan yazarların aynı kümede yer aldıkları görülmektedir. Aynı kümede yer alan yazarların benzer konuda yayımlar yaptığı ve birlikte çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 4'te pedagojik alan bilgisi konu alanına yönelik olarak h-index sıralamasına göre ilk 20'de yer alan yazarlar yer almaktadır.

Tablo 4. Yazarların h-indeks Sıralamaları

Yazar	h_index	Toplam Atf	Makale Sayısı	Yayına Başlama Yılı
Blömeke S	15	624	21	2011
Kaiser G	11	428	19	2008
Berry A	10	1098	11	2001
Van Driel JH	9	1299	14	1998
Ward P	9	233	14	2011
Kunter M	9	1572	12	2008
Baumert J	9	1691	9	2008
Knig J	8	297	13	2011
Loughran J	8	964	10	2001
Van Driel J	8	330	9	2003
Rollnick M	7	274	14	2008
Park S	7	789	11	2008
Hanuscin DL	7	262	10	2009
Nilsson P	7	410	10	2008
Hume A	7	230	9	2009
Davis EA	7	749	7	2004
Suhl U	7	267	7	2011
Kleickmann T	6	317	8	2012
Krauss S	6	1278	8	2008
Harms U	6	127	7	2014

h-indeksi, araştırmacıların yapmış oldukları bilimsel çalışmalarının kalitesinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. h-indeksi bir araştırmacının h adet makalesinden her birisi en az h kadar atf almışsa ve diğer makaleleri de en fazla h sayıda atf almışsa bu araştırmacının indeks değerini h olarak ifade etmektedir (Hirsch, 2005). Tabloda yer alan 20 yazardan en erken üretime başlayan yazarın 1998 yılında ilk çalışmalarının yayınlandığı, en geç üretime başlayan yazarın ise 2014 yılında ilk

çalışmalarını yayınladığı tespit edilmiştir. Son on sırada yer alan yazarların bir araştırmacı haricinde genel olarak daha yeni araştırmacılar olduğu görülmektedir. Bu araştırmacıların yayınlarına 2007'den sonra başladıkları görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada uluslararası yayınlara ve atıf indekslerine ulaşım sağlayan Scopus veri tabanında “pedagogical content knowledge” anahtar kavramı kullanılarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda toplam 1760 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 1600 tanesi makale, 18 tanesi kitap ve 146 tanesi kitap bölümüdür. Yayın türü ve zaman aralığı kısıtlamaları yapılarak belirlenen toplam 1760 çalışma ile R-Studio programı kullanılarak bibliyometrik analiz yapılmıştır. Makalelerin yıllara göre dağılımına, bu konuda en çok yayın basan dergilere, en çok yayın yapan yazarlara, yazarların konu alanıyla ilgili olan h indeksine, ülkelerin bilimsel üretkenliğine, işbirliği ağlarına, ortalama alıntı sayısına, en çok atıf yapılan makalelere, yazarların atıf patlama değerlerine, metin madenciliği yöntemlerinden olan kelime bulutu ve kelime ağacı yapılarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre veri tabanında yer alan en eski makalenin 1987 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir. “*Scandinavian Journal of Educational Research*” dergisinde yayınlanan “*Pedagogical Content Knowledge in Social Studies*” başlıklı bu makale S. Gudmundsdottir ve L. Shulman tarafından yazılmıştır. Yıllara göre çalışma sayısında dalgalanmalar yaşansa da en fazla çalışma üretiminin 2017-2020 yılları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir (%10,48). Bu konuda en fazla çalışmanın 2020 yılında (f=185) yapıldığı tespit edilmiştir. Konu alanına yönelik yıllık çalışma üretim oranının %17.8 olduğu tespit edilmiştir. Yıllık artış oranına (Annual growth rate) bakıldığında 2021 yılında konu alanına yönelik makale sayısında bir artış olacağı ve bu yılın makale sayısında ilk sırada yer alacağı öngörülmektedir. Bu durum pedagojik alan bilgisi araştırmalarının her zaman güncelliği koruyacağı bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bu konuda yayımlanan çalışmaların 566 farklı kaynaktan yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu durum konu alanına önem verdiğinin göstergesidir. Bu konuda en fazla makale basan derginin “*International Journal of Science Education*” olduğu belirlenmiştir (f=66). Listedeki diğer dergilerin de pedagojik alan bilgisine yönelik makalelere yer verdiği ve alandaki prestijli dergiler olduğu görülmektedir. Konu alanıyla ilişkili olarak bireysel ya da işbirliği içinde toplam 3248 yazarın çalışma yaptığı tespit edilmiştir. Konu alanına yönelik en fazla yayın yapan ve h-indeksi en yüksek olan (15) yazar S. Blömeke’dir. Araştırmacının Scopus veri tabanında bu konuda 21 makalesi, 624 atfı bulunmaktadır. Hemen ardından gelen araştırmacı ise h-indeksi 11 olan G. Kaiser’dir. Araştırmacının bu konuda yayınladığı 19 makalesi, bu makalelere aldığı 428 atfı bulunmaktadır. İki araştırmacı araştırmalarının büyük bir çoğunluğunu işbirliği içinde gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalarının matematik eğitimi alanında konular açısından çeşitlilik gösterdiği son yıllarda daha çok öğretmen bilgi, kaygı, inaç ve becerileri arasındaki ilişki üzerine olduğu görülmektedir. Listede yer alan yazarlardan yayına başlama zamanı eski olanların zaman içerisinde yeni çalışma yapma ihtimalleri daha fazladır. Çünkü bu yazarların yetiştirdiği araştırmacılar ve farklı çalışmalar sonucunda oluşturdukları çalışma gruplarıyla yayın yapma ihtimalleri yeni başlayan diğer yazarlara göre daha yüksektir. Ancak yeni yazarların da zaman geçtikçe atf alma oranı artacağı için ilerleyen yıllarda eski araştırmacılara göre indeks sırasının yükseleceği öngörülmektedir.

Pedagojik alan bilgisi araştırmaları en fazla Amerika, Almanya ve Türkiye’deki araştırmacıların ilgisini çekmiş, en fazla yayın yapan araştırmacıların bu ülkelerde oldukları tespit edilmiştir. Pedagojik alan bilgisi konusunda Türkiye yayın sayısı sıralamasında 3. olmasına rağmen atf yapılan ülkeler sıralamasında daha gerilerde yer almıştır. Bibliyometrik analizler eserlerin konu içerikleri hakkındaki verilerden değil bibliyometrik özelliklerinden yararlanılarak gerçekleştirilir bu nedenle elde edilen bu sonuç ile ilgili olarak doğrudan yayın içerikleri ilgili bir çıkarsama bulunulamaz ancak bu durumun nedeni olarak Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmaların uluslararası araştırma eğiliminden uzakta olmasından ya da daha spesifik konularda çalışmalar

gerçekleştirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Pedagojik alan bilgisi konusundaki çalışmalarda Brezilya ve Kore'deki araştırmacılar ise uluslararası işbirliğe en açık araştırmacılarıdır. Brezilyalı araştırmacıların Meksika, İspanya, Portekiz gibi ülkelerdeki araştırmacılarla ortak yayınlar yaptıkları belirlenmiştir (Örneğin; Backes, Moya ve Prado, 2011; Marcon, Graça ve Nascimento, 2012). Koreli araştırmacıların ise daha çok ABD, Avustralya ve Finlandiya gibi ülkelerdeki meslektaşlarıyla çalıştıkları tespit edilmiştir (Örneğin; Lee, Chu ve Martin, 2018; Park, Choi ve Reynolds, 2020).

Yıllık ortalama alıntı sayısı en fazla olan yıl 1998'dir. Atıf patlama değerine göre, en çok atıf alan araştırmacı 2013 yılında yayınlanan çalışmalarıyla J. Baumert ve M. Kunter olmuştur. Atıf patlama değerine göre ilk sırada yer almasını sağlayan çalışmaları; "*Journal of Educational Psychology*" dergisinde yayınlanan "Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development" başlıklı makaleleridir. Bir eserin atıf patlamasına sahip olması en çok atıfı almasını gerektirmemektedir. Atıf patlaması için dönemsel atıf yoğunluğuna odaklanılır. Dolayısıyla atıf patlaması Scopus'ta incelenen 1760 çalışmanın kaynakçalarındaki belli zaman aralıklarında en fazla atıf almış çalışmalara göre şekillenir. Bu yazarlardan sonra atıf patlama sıralamasında üçüncü sırada atıf patlamasına sahip çalışması ise 2012 yılında yayına çıkan "Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge" başlıklı kitabıdır. Ancak bu yazarın yaptığı çalışma Baumert ve Kunter'in atıf patlama değerini geçememiştir. Bu konuda en fazla atıf alan makale 2010 yılında "*American Educational Research Journal*" dergisinde yayınlanan "Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress" başlıklı makale olup, Baumert vd. tarafından yazılmıştır.

Kelime bulutu ve kelime ağacı haritası yöntemleri kullanılarak elde edilen verilere göre hem bu konuda tarama yaparken kullanılan anahtar kelimeler, hem de özet bölümünü yazarken araştırmacıların en fazla kullandığı kavramlar "teaching/(öğretim)" ve "teachers/(öğretmenler)" kavramları olmuştur. "Knowledge(bilgi)" ve "education(eğitim)" kavramlarının da araştırmacılar tarafından özet ve anahtar kelimeler bölümlerinde oldukça sık kullanıldığı görülmektedir. Veri tabanlarının taranmasında

kullanılan diğer anahtar kelimeler, disiplinleri (matematik, fizik, biyoloji, kimya, mühendislik eğitimi, coğrafya eğitimi) veya odaklanmış örnek grupları (öğrenci ve öğretmen, öğretmen adayı), pedagojik alan bilgisinin bileşenleri (örneğin, öğretim stratejileri, öğretim programı, değerlendirme) ve aynı zamanda pedagojik alan bilgisiyle ilişkili profesyonel kelimesiyle nitelendirilmiş profesyonel yeterlilik, profesyonel bakış açısı, profesyonel gelişim kavramlarını içermektedir.

Bu çalışmanın bulgularından hareketle, bu alanda daha ileri araştırmalar için bazı önerilerde bulunulabilir:

- Pedagojik alan bilgisi araştırmaların sayısının yaklaşık olarak dönem yıl bazında artış gösteriyor olması öğretmenlik mesleği varoldukça bu çalışma alanının önemini koruyacağı bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Araştırmacıların bu konuda çalışmalarını sürdürmeleri önerilmektedir.
- Bibliyometrik analiz, araştırmacıların araştırma alanları seçmelerine ve yürütmelerine yardımcı olur. Bu çalışma, genel olarak tüm disiplinlerdeki pedagojik alan bilgisi araştırmalarını kapsamaktadır. Araştırmacılar, sınırlandırma yaparak disiplin temelinde temel araştırmaları tanımak ve ayrıca bu yayınlardan yararlanmak için çeşitli anahtar kelimeler kullanarak biyometrik analizler yapabilirler. Ek olarak, araştırmalarını yayınlamada ilgili dergileri belirleyebilirler.
- Bu çalışmada Scopus veritabanı indeksi kullanılmıştır. R Studio programı yalnızca Scopus ve Web of Science Core Collection veritabanları ile kullanılmak üzere tasarlanmıştır. WOS, ProQuest, YÖK TEZ gibi diğer indeksler kullanılarak da bibliyometrik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Çalışmanın örnekleminde yer alan yayın türü makale, kitap ve kitap bölümleri ile sınırlıdır. Analizlerde tez ve konferans bildirisi gibi diğer yayın türleri kullanılarak araştırmalar gerçekleştirilebilir ya da farklı sınırlamalar kullanılarak daha odaklı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Örneğin, yalnızca belirli dergilerde veya belirli dönemlerde yayınlanan makalelerin analizleri yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Abell, S. K. (2007). Research on science teachers' knowledge. In S.K. Abell ve N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education (s. 1105-1149)*. Mahwa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Al, U., Soydal, İ., & Yalçın, H. (2010). Bibliyometrik özellikleri açısından Bilig'in değerlendirilmesi. *Bilig*, Güz, 55, 1-20.
- Aman, V., & Botte, A. (2017). A bibliometric view on the internationalization of European educational research, *European Educational Research Journal*, 16(6), 843-868
- An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the US. *Journal of mathematics teacher education*, 7(2), 145-172.
- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-75.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American educational research journal*, 47(1), 133-180.
- Berg, T., & Brouwer, W. (1991). Teacher awareness of student alternate conceptions about rotational motion and gravity. *Journal of Research in science teaching*, 28(1), 3-18.
- Backes, V. M. S., Moyá, J. L. M., & Prado, M. L. D. (2011). The construction process of pedagogical knowledge among nursing professors. *Revista latino-americana de enfermagem*, 19(2), 421-428.
- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 133-144). Springer, Dordrecht.
- Cochran, K. F., Deruiter, J. A., & King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Cochran, K. F., King, R. A. & DeRuiter, J. A. (1991). Pedagogical content knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 340 683).

- Cooper, R., Loughran, J., & Berry, A. (2015). Science teachers' pck. Berry, A., Friedrichsen, P. & Loughran, J., *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education*, 60-74.
- De Jong, O., & Van Driel, J. (2004). Exploring the development of student teachers' PCK of the multiple meanings of chemistry topics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(4), 477-491.
- Drechsler, M., & Van Driel, J. (2008). Experienced teachers' pedagogical content knowledge of teaching acid-base chemistry. *Research in Science Education*, 38(5), 611-631.
- Doğru, M., Güzeller, C. O., & Çelik, M. (2019). A bibliometric analysis in the field of sustainable development and education from past to present. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 42-68.
- Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: Prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 94-116.
- Fix, J., Odell, J., Sina, B., Meslin, E. M., Goodman, K., & Upshur, R. (2013). A Bibliometric Analysis of an International Research Ethics Trainee Program. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 8(5), 75-81. <https://doi.org/10.1525/jer.2013.8.5.75>
- Friedrichsen, P. M., & Dana, T. M. (2003). Using a card-sorting task to elicit and clarify science-teaching orientations. *Journal of Science Teacher Education*, 14(4), 291-309.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. Gess-Newsome, J., & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (s.3-17). Dordrecht: Kluwer.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Güzeller, C. O. & Çeliker, N. (2017). Gastronomy from past to today: A bibliometric analysis. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5/Special Issue2, 88-102.
- Huang, Y. L., Ho, Y. S., & Chuang, K. Y. (2006). Bibliometric analysis of nursing research in Taiwan 1991-2004. *Journal of Nursing Research*, 14(1), 75-81.
- Hill, H. C., Ball, D. L., & Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for research in mathematics education*, 39(4), 372-400.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805.
- Kurtuluş, M. A., & Bilen, K. A bibliometric analysis on nature of science: a review of the research between 1986-2019. *Scientific Educational Studies*, 5(1), 47-65

- Kurtuluş, M. A., & Tatar, N. (2021) An Analysis of Scientific Articles on Science Misconceptions: A Bibliometric Research. *Elementary Education Online*, 20(1), 192-207.
- Kurtuluş, M.A. & Tatar, N. (2021). A bibliometrical analysis of the articles on environmental education published between 1973 and 2019. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 7(3), 243-258. <https://doi.org/10.21891/jeseh.960169>
- Lee, E., & Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1343- 1363.
- Lee, Y. J., Chu, H. E., & Martin, S. N. (2018). Examining Factors that Influence on Elementary Teachers' Perceptions in a Graduate Level Interdisciplinary Environmental Education Program: Using ePCK as a Framework. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10), em1574.
- Lin, Z., & Lei, L. (2020). "The Research Trends of Multilingualism in Applied Linguistics and Education (2000–2019): A Bibliometric Analysis" *Sustainability* 12, no. 15: 6058. <https://doi.org/10.3390/su12156058>
- Lopes, R. M., Fidalgo-Neto, A. A., & Mota, F. B. (2017). Facebook in educational research: A bibliometric analysis. *Scientometrics*, 111(3), 1591–1621.
- Loughran, J. J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4),370-391.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Netherlands: Sense Publisher
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. J. Gess-Newsome & N.G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (s. 95-132). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Marcon, D., Graça, A. B. D. S., & Nascimento, J. V. D. (2012). Pedagogical practices as scenery for the construction of pedagogical content knowledge of prospective physical education teachers. *Revista da Educação Física/UEM*, 23(2), 295-306.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: from a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Mavhunga, M. E. & Rollnick, M. (2011). The development and validation of a tool for measuring topic specific pck in chemical equilibrium. *Proceedings of Ninth ESERA-Conferance 2011*, Lyon.
- Mavhunga, E., & Rollnick, M. (2013). Improving PCK of chemical equilibrium in pre-service teachers. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 17(1-2), 113-125.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Monet, J. A. (2006). *Examining topic-specific PCK as a conceptual framework for in-service teacher professional development in earth science*. Unpublished Doctoral Dissertation, The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Morine-Dersheimer, G., & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 21-50). Springer, Dordrecht.
- Nilsson, P., & Loughran, J. (2012). Developing and assessing professional knowledge as a science teacher educator: Learning about teaching from student teachers. In *Self-studies of science teacher education practices* (pp. 121-138). Springer, Dordrecht.
- Park, S., Choi, A., & Reynolds, W. M. (2020). Cross-national investigation of teachers' pedagogical content knowledge (PCK) in the US and South Korea: what proxy measures of teacher quality are related to PCK? *International Journal of Science Education*, 42(15), 2630-2651.
- Rollnick, M., & Mavhunga, E. (2014). PCK of teaching electrochemistry in chemistry teachers: A case in Johannesburg, Gauteng Province, South Africa. *Educación química*, 25(3), 354-362.
- Sande, M.E. (2010). *Pedagogical content knowledge and the gas laws: a multiple case study*. Doctoral Dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and teacher education*, 4(2), 99-110.
- Taner, M.S., Kurtulus, M.A. & Bilen, K. (2021). A Bibliometric Research on Astronomy Education in Turkey and The Worldwide. *Turkish Journal of Teacher Education*, 10(1), 23-39.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Veal, W. R., & MaKinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*.

ORCID

Mücahit KÖSE  <https://orcid.org/0000-0002-1938-6092>

SUMMARY

Purpose

The aim of this study is to introduce the leading researchers working on pedagogical content knowledge and their publications found in the literature on this subject, along with the keywords frequently used for the subject search associated with pedagogical content knowledge. There is no such work in the literature on this subject, and it is believed that the results will provide in-depth understanding of the pedagogical content knowledge and set a guideline for future studies related to this subject. For this purpose, 34 years of pedagogical content knowledge research between 1987-2020 is analyzed through bibliometric research.

Method

The descriptive research model has been adopted for this bibliometric study and the bibliometric properties of the articles, books, and book chapters are determined by using the keyword of "Pedagogical content knowledge" in the Scopus database. The research data consists of articles, and book chapters related to the key concepts of "pedagogical content knowledge" published in different journals and books between 1987-2020 in the Scopus database. The most important data sources considered in bibliometric studies are international citation indexes such as Science Citation Index (SCI), Social Science Citation Index (SSCI), and Art & Humanities Citation Index (A & HCI). In this study, a search is done with the key concepts of "Pedagogical content knowledge" and a total of 2024 studies were obtained from the database. In the context of the purpose of the study, 1760 articles, books, and book chapters were addressed with the restriction depending on the type of publications and their publishing date. The R-Studio program has been employed in order to scan the publications obtained within the scope of this research.

Findings

In this research, investigation on a total of 1760 publications on Pedagogical content knowledge is provided. It is seen that the first article related to PCK published in 1987, and most publications in the related field were found between 2017-2020 ($f = 645$). It should be noted that the works published after 2011 constitute 72.85% of the total. It is also observed that the average number of citations for the subject area was the most in 1998. By scanning the key concept of "Pedagogical Content Knowledge", it is noticed that the International Journal of Science Education ($f = 66$), Journal of Science Teacher Education ($f = 52$), and Teaching and Teacher Education ($f = 49$) are the journals which have published most number of articles. That the total of 1760 publications were made, either collaboratively or individually, related to this subject is another remarkable finding obtained from this study. When we look at the number of articles per author, it was found that the rate was 0.543, and when the number of authors per article was examined, it was found that the authors who wrote the most articles on PCK were S. Blömeke ($f = 21$), G. Kaiser ($f = 19$) and M. Rollnick ($f = 14$). Among the authors, those with the highest citation burst were M. Kunter (60.89) between the years 2008-2020 and J. Baumert between the years 2008-2015. When the countries of the responsible authors are examined, the section called

SCP (Single Country Publications) shows the number of publications made by researchers in the same country, and the section called MCP (Multiple Country Publications) shows the publications made by researchers from more than one country. Considering the countries of the responsible authors, the USA (SCP: 330, MCP: 30) with 360 articles, Germany (SCP: 102, MCP: 26) with 128 articles, and Turkey (SCP: 67, MCP: 8) with 75 articles are in the top three. It is noteworthy that although the USA, Germany, and Turkey, which are in the first three places in the number of articles, they have low MCP rates, they mostly publish with their colleagues in the same country. Although Brazil ranks 18th among 20 countries, it draws attention as the country with the highest MCP rate. Korea is the country with a high MCP rate. It has been determined that the most cited countries are the USA ($f = 10249$), Germany ($f = 3312$), and the Netherlands ($f = 1783$). The most frequently cited articles on the key concept of "PCK" on a global basis, with a total of 710 citations, were published by Baumert et al. (2010), Hill (2008) with 566, and Van Driel et al. (1998)'s work. It is seen that the most used Key concepts are "teaching" ($f = 119$), "pedagogical content knowledge" ($f = 64$), "education" ($f = 55$). The authors with the highest H-index were determined as Blömeke S, Kaiser G, Berry A.

Discussion and Conclusion

In this study, the Scopus database, which provides access to international publications and citation indexes, was scanned by using the key concepts of "pedagogical content knowledge". As a result of the scanning, a total of 1760 studies were found. 1600 of these studies are articles, 18 of them are books and 146 of them are book chapters. By using the R-Studio program, bibliometric analysis was performed with a total of 1760 studies by restricting them based on the type of publication and publishing date.

According to the results of this research, it was determined that the oldest article found in the database was published in 1987. This article titled "Pedagogical Content Knowledge in Social Studies" published in Scandinavian journal of Educational Research "was written by S. Guudmundsdottir and L. Shulman. Although there were fluctuations in the number of work by years, it was determined that the highest work production was realized between 2017-2020 (36.65%). It was indicated that most studies on this subject were carried out in 2020 ($f = 331$). It has been shown that the annual production rate for the subject area is 17.8%. Considering the annual growth rate, it is predicted that there will be an increase in the number of articles on the subject area in 2021 and will rank first in the number of articles this year. This situation can be interpreted as an indication that Pedagogical content knowledge research will always be up-to-date. It was determined that a total of 3248 authors worked individually or in collaboration about pedagogical content knowledge. The author who publishes the most in the subject area and has the highest h index (15) is S.Blömeke. The researcher has 21 articles and 624 citations in the Scopus database. The next researcher is G. Kaiser with an H index of 11. The researcher has 19 articles published on this subject and 428 references to these articles. These two researchers collaborated with each other in the vast majority of their research. Although it is determined that these studies vary in terms of subjects in the field of mathematics education, it has been observed that in recent years, it has been mostly on the relationship between teacher knowledge, anxiety, belief, and skills. Among the authors on the list, those whose publication time is old are more

likely to make new studies over time. Because these authors are more likely to publish with the researchers they have trained and the working groups they have created as a result of different studies than other newcomers. However, as the rate of citation of new authors will increase as time passes, it is predicted that the index order will increase compared to previous researchers in the following years.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfayı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede “Kaynaklar” bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

İki kategorili puanlama çok kategorili puanlamaya genelleştirilirse, yetenek düzeyi θ olan bireyin x kategorili puanlanan bir maddeden x puan alma olasılığı aşağıdaki gibi hesaplanır.