

22. | 2. | 2022
cilt | sayı | haziran
volume | issue | june

ISSN: 1303-0493
e-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAIBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

BAİBÜEFD

Cilt: 22 Sayı: 2

Haziran 2022

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

SAHİBİ

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rektör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

BİLİMSEL YAYIN VE DERGİLER KOORDİNATORLÜĞÜ

Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Koordinatör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Can DOĞAN - can.dogan@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT - demiray_f@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

SORUMLU MÜDÜR

Prof. Dr. Erkan TEKİNASLAN - tekinarslan_e@ibu.edu.tr

Dekan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Kaya YILDIZ - yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

ALAN EDITÖRLERİ

Prof. Dr. A. Serkan ECE

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Halit KARATAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Adnan ALTUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Hakan YAMAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Melih D. GÜRER

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yasin AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Adnan ALTUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Recai AKKAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Aksaray-Türkiye

Doç. Dr. Taner ATMACA

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

DİL EDITÖRLERİ

Doç. Dr. Abdullah COŞKUN

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi K. Vefa TEZEL

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Seda ÇOŞAR ÇELİK

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Arş. Gör. Ömer SAVAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Arş. Gör. Seda KAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İSTATİSTİK EDITÖRLERİ

Dr. A. Faruk KILIÇ

Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fak. Adıyaman-Türkiye

Dr. İbrahim UYSAL

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Dr. Levent ERTUNA

Sakarya Üni., Hendek Eğitim Fak. Sakarya-Türkiye

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİŐİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

TEKNİK EDİTÖRLER

Dr. Ramle Gül HAZAR
Dr. Yunus ÖZYURT
Arş. Gör. Çağrı DEMİRTAŞ
Arş. Gör. Çiğdem Türker YILDIRIM
Arş. Gör. Esra METİN
Arş. Gör. Sema SÖNMEZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

WEB EDİTÖRÜ / SOSYAL MEDYA

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İLETİŞİM VE SEKRETERYA

Bil. İŐl. Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

HAKEM KURULU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD), en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır

ADRES

YazıŐma Adresi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
14280 Bolu-Türkiye
Telefon 0 374 254 1000 / 1606
Faks 0 374 253 46 41
E-Posta aibufergi@gmail.com

DİZİNLENME BİLGİLERİ

“**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]**” yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. BAİBÜEFD’de yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğeri dillerde de yazılar yayımlanmaktadır. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları BAİBÜEFD’ye ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınamaz. Yazıların yayınlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur.

Dergi TÜBİTAK – ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, ASOS Index, Directory of Open Access Journals (DOAJ) ve Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD) üyesidir.

Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education

BAİBÜEFD

Voluma: 22 Issue: 2

June 2022

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

OWNER

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rector, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

SCIENTIFIC PUBLICATIONS AND JOURNALS COORDINATOR

Assoc. Prof. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Coordinator, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assist. Prof. Dr. Can DOĞAN - can.dogan@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT - demiray_f@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

RESPONSIBLE MANAGING EDITOR

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN - tekinarслан_e@ibu.edu.tr

Dean, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Kaya YILDIZ - yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

FIELD EDITORS

Prof. Dr. A. Serkan ECE

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Prof. Dr. Halit KARATAY

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Assoc. Prof. Dr. Adnan ALTUN

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT

Assoc. Prof. Dr. C. Şule KÜLÜK

Assoc. Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK

Assoc. Prof. Dr. Hakan YAMAN

Assoc. Prof. Dr. Melih D. GÜRER

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI

Assist. Prof. Dr. Türker SEZER

Assist. Prof. Dr. Yasin AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Prof. Dr. Yusuf CERİT

Assoc. Prof. Dr. Adnan ALTUN

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan KARABULUT

Assoc. Prof. Dr. Recai AKKAYA

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Şenyurt YENİPİNAR

Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA

Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI

Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye

Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

TURKISH/ENGLISH LANGUAGE EDITORS

Assoc. Prof. Dr. Abdullah COŞKUN

Assist. Prof. Dr. K. Vefa TEZEL

Assist. Prof. Dr. Seda ÇOŞAR ÇELİK

Assist. Prof. Dr. S. Kürşad DOLUNAY

Res. Assist. Ömer SAVAŞ

Res. Assist. Seda KAYA

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

STATISTICAL EDITORS

Dr. A. Faruk KILIÇ

Adiyaman Uni., Faculty of Edu. Adiyaman-Türkiye

Dr. İbrahim UYSAL
Dr. Levent ERTUNA

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Sakarya Uni., Hendek Faculty of Edu. Sakarya-Türkiye

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

TECHNICAL EDITORS

Dr. Ramle Gül HAZAR
Dr. Yunus ÖZYURT
Res. Assist. Çağrı DEMİRTAŞ
Res. Assist. Çiğdem Türker YILDIRIM
Res. Assist. Esra METİN
Res. Assist. Sema SÖNMEZ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

WEB EDITOR / SOCIAL MEDIA

Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

CONTACT & SECRETARIT

Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

REFeree BOARD

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAİBÜEFD), uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential

ADDRESS

Contact Address Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education
14280 Bolu-Türkiye
Telephone 090 374 254 1000 / 1606
Fax 090 374 253 46 41
E-Mail aibuefdergi@gmail.com

ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

“**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]**” is a peer-reviewed, international journal published four times a year (March-June-September-December). The scientific and legal responsibility of the articles published in **BAİBÜEFD** belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to **BAİBÜEFD** and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

İçindekiler/Contents

I / VII	Jenerik/Generic
Makaleler/Articles	
529-551	Seyfullah Gökoğlu Bilgisayar Okuryazarlığı Eğitimi İçin Bilgisayar Programlama Öz Yeterlik Ölçeği: Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Computer Programming Self-Efficacy Scale for Computer Literacy Education: Turkish Validity and Reliability Study
552-571	Ramazan Kaya, Nihat Uyangör Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ile Dijital Yeterlik Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Examination of The Relationship Between Education Faculty Students' Technology Integration Self-Competence Perceptions and Digital Competence Levels
572-600	Büşra Kurtuluş Üstün, Ayşegül Oğuz Namdar Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında 1998-2017 Yılları Arasında Üretilen Tezlerin Eğilimleri Tendencies of Theses Produced Between 1998-2017 in Primary School Teaching
601-622	Merve Özdemir Kılıç, Salih Çakmak Özel Eğitim Öğretmenlerinin Aile Eğitim Programlarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi Determination Of Special Education Teachers' Views of Parenting Education Programs
623-647	İrem Ünsal, Elif Bakar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında STEM Eğitim Yaklaşımının Yeri The Place of The STEM Educational Approach In The Science Education Curricula and Science Textbooks
648-667	Münevver Ölçüm Çetin, Derya Ülhatun Bozkurt Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Validity and Reliability Study of The Teachers' Personal Accountability Scale
668-686	Zeliha Gökçe, Hasan Gökçe, Oktay Kızırcapan, Oktay Bektaş Science Teachers' Views Regarding Support and Training Courses Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Hakkında Görüşleri

- 687-707 Cengiz Gündüzalp, Yüksel Gökteş
2000-2019 Yılları Arasında Türkiye’de Yürütülen Proje Tabanlı Öğrenmeyle İlgili Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerindeki Eğilimler
Trends in Master's and Doctoral Theses Conducted related on Project-Based Learning in Turkey Between 2000 and 2019
- 708-722 Murat Çokyaman, Hüseyin Şimşek
Eğitsel Dijital Oyunların 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarısı ve Güdülenmelerine Etkisi
The Effect Of Educational Digital Games on 8th Grade Students’ Academic Achievement and Motivation in English Course
- 723-737 Fatih Mirze, Atike Yılmaz
Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Analyzing the Attitudes of Physical Education and Sports Teachers Towards the Teaching Profession
- 724-744 Çiğdem Uysal, Hüseyin Koç, Hasan Gürgür
Özel Gereksinimli Öğrencilere Sunulan Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Basındaki Yeri
How Media Reflects the Integration/Inclusion Practicies for Students with Special Needs
- 745-766 Rukiye Çivil-Kara, Vildan Akbulut, Erman Öncü, Fatih Koca
Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öz-Yeterlikleri
Elementary School Teachers’ Self-Efficacy Beliefs Regarding the Physical Education and Play Course
- 767-793 Savaş Berk, Ramin Aliyev
Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examination of The Relationship Between Professional Burnout and Job Satisfaction Levels of Teachers Teaching Children with Special Needs and Typical Developments
- 794-812 Hafize Er-Türküresin
Ortaokul Ders Kitaplarında Hacı Bektaş Veli ile İlgili Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi
An Examination of Texts about Hacı Bektaş Veli in Secondary School Textbooks in Terms of Values Education
- 813-829 Yiğit Emrah Turgut, Tuba Kopuz, Esra Özalp
Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar ve Sorunlara İlişkin Çözümler: Ebeveyn Bakış Açısı
Problem and Solutions Proposals in The Emergency Remote Education Process: Parental Perspective
- 830-854 Nazlı Ağgün
Teaching Writing Courses by Blending Online and Traditional Classroom Instruction for Underachieving Language Learners
Yazma Derslerinin Beklenenden Az Başarı Göstermiş Dil Öğrencileri için Uzaktan Eğitim ve Geleneksel Sınıf İçi Eğitimle Harmanlanarak Verilmesi



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 529 – 551 . <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-654547>

Bilgisayar Okuryazarlığı Eğitimi İçin Bilgisayar Programlama Öz Yeterlik Ölçeği: Türkçe Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması *

Computer Programming Self-Efficacy Scale for Computer Literacy Education: Turkish Validity and Reliability Study

Seyfullah Gökoğlu¹ 

Geliş Tarihi (Received): 3.12.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 22.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bu çalışmada Tsai vd. (2019) tarafından geliştirilen Bilgisayar Programlama Öz Yeterlik (BPÖY) Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. 174 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini sınamak amacıyla açılımlı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda ölçeğin orijinalinden farklı olarak üç faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Programlama yeterliği, programlama becerisi ve öz düzenleme olarak isimlendirilen faktörler toplam varyansın %68.853'ünü açıklamaktadır. DFA sonucunda ortaya çıkan uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. 16 maddelik ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .936 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları ise .430 ile .771 arasında değişmektedir. Öğrencilerin ölçekten aldığı puanlar doğrultusunda programlamaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet bakımından öz düzenleme, programlama becerileri ve programlama yeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin programlama deneyimi arttıkça öz yeterlik algıları da artış göstermektedir. Araştırma kapsamında uyarlanan BPÖY ölçeğinin Türk öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algılarının bilgi-işlemsel düşünme becerileri temele alınarak incelenmesi bakımından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar programlama, bilgi-işlemsel düşünme, öz yeterlik, bilgisayar programlama öz yeterlik ölçeği, ölçek uyarlama

&

Abstract: In this study, the computer programming self-efficacy scale (CPSES) developed by Tsai et al. (2019) was adapted into Turkish. Validity and reliability analyses of its Turkish version were conducted on data obtained from 174 university students. To test the scale's validity, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were both done. According to the results of the EFA, the scale had three factors – programming competence, programming skills, and self-regulation. Each factor differed from those of the original scale and accounted for 68.853% of the total variance. The goodness of fit indices of the CFA was found to be acceptable. In order to determine the reliability of the scale, reliability coefficient and item-total correlations were calculated. The Cronbach's alpha reliability coefficient of 16 items of the scale was found to be .936. The total item correlations ranged between .430 and .771. The student's scores revealed that their self-efficacy perceptions about programming were high. No significant difference was found among the three factors in terms of gender. The more programming experience students have, the better their self-efficacy perceptions improve. It is thought that Turkish version of CPSES will be beneficial for examining the self-efficacy perceptions of Turkish students in regards to computer programming, as based on computational thinking skills.

Keywords: Computer programming, computational thinking, self-efficacy, computer programming self-efficacy scale, scale adaptation

Atıf/Cite as: Gökoğlu, S. (2022). Bilgisayar okuryazarlığı eğitimi için bilgisayar programlama öz yeterlik ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 529-551. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-654547>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Seyfullah Gökoğlu, Bartın Üniversitesi, Fen Fakültesi, Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri Bölümü, gokoguluseyfullah@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0074-7692>

1. GİRİŞ

21. yüzyıl öğrenen yeterliliklerinden biri olarak kabul edilen teknolojik okuryazarlık becerilerinin kazandırılması amacıyla bilgisayar programlama eğitimi giderek önem kazanmaktadır. Bunun bir sonucu olarak birçok ülkedeki çeşitli eğitim kademelerinde programlama ile ilgili eğitimler verilmekte ve çeşitli dersler yürütülmektedir. Bunun yanı sıra her yıl 180’den fazla ülkede milyonlarca öğrenciye ulaşan “Hour of Code” gibi etkinlikler düzenlenerek dünya genelinde programlama eğitiminin önemi vurgulanmaktadır (Çankaya vd., 2017).

Alanyazında bilgisayar programlamanın çeşitli bilişsel becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmakta ve özellikle öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı bir araç olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Özmen & Altun, 2014). Son yıllarda bu beceriler arasında önemi vurgulanan bir diğer beceri de bilgi-işlemsel düşünme (BİD) becerisidir. BİD, programlamaya temel olan kavramlardan yararlanarak bireylerin düşüncelerini ve tasarımlarını sağlayan temel bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Wing, 2006). BİD’e yönelik yapılan tanımlamaların temelinde BİD’in çeşitli bilişsel becerilere temel oluşturan önemli bir beceri olduğunun altı çizilmektedir. Örneğin Wing (2008) problem çözme becerisinden farklı olarak BİD’in bir çeşit analitik düşünme olduğunu vurgulamaktadır. International Society for Technology in Education (ISTE) (2015) BİD’i yaratıcılık, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliğinin bir birleşimi olarak tanımlamaktadır. Tsai vd. (2019) ise yapılan tanımlamalardan yola çıkarak BİD’in bilgisayar bilimleri alanının yanı sıra çeşitli öğrenme bağlamlarında veya günlük yaşamda karşılaşılan sorunları çözmeye kullanılacak mantıksal düşünme, algoritma seçimi ve sistematik düşünme gibi çeşitli becerileri içerebileceğini söylemektedir. BİD ile ilgili yürütülen araştırmalarda BİD’in hangi alt becerilerden oluştuğuna dair kesin bir sınır çizilememiştir. Bu noktada Demir ve Seferoğlu (2017) BİD’in araştırmacılar tarafından çeşitli alt bileşenlere ayrıldığını belirtmektedir. Bunlardan bazıları; problem çözme, eleştirel düşünme, soyutlama, analitik ve algoritmik düşünme (Wing, 2008), eleştirel düşünme ve problem çözme (Ater-Kranov vd., 2010), koşullu mantık, algoritma oluşturma, hata ayıklama, simülasyon ve dağıtılmış işlem (Berland & Lee, 2011), problem çözme, algoritma inşa etme, hata yakalama, benzetim ve sosyalleşme (Kazimoğlu vd., 2012), yaratıcılık, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği (ISTE, 2015), soyutlama, algoritmik düşünme ve problem çözme (Kalelioğlu vd., 2016), algoritmik düşünme, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık (Korkmaz vd., 2017) olarak sıralanmaktadır.

Yukarıda yapılan tanımlamalar ve sıralanan alt bileşenler çerçevesinde BİD’in geleceğin dijital dünyasında bireylerin bilgiyi inşa etme ve problem çözme sürecinde yeni bir okuryazarlık becerisi olarak değerlendirileceği söylenebilir. BİD becerilerinin sadece bilgisayar bilimiyle uğraşan günümüz programcıları için değil, gelecekte dünyaya gelecek tüm bireyler için de bir gereklilik olacağı ifade edilmektedir (Tsai vd., 2019). Bu doğrultuda özellikle son yıllarda BİD becerilerinin öğretim programlarına entegre edilmesi amacıyla girişimler yoğunluk kazanmıştır. Eğitim kademelerinin tamamına yönelik olarak gerek bilgisayar biliminin temel kavramlarının gerekse bilgisayar programlamanın öğretilmesiyle ilgili çeşitli derslerin yürütülmesi bu girişimlerin birer göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nitekim ISTE (2016) tarafından yayımlanan 21. yüzyıl öğrenen standartları listesinde bilgi-işlemsel düşünür olma özelliğinin yer alması yürütülen girişimlerin önemini ve değerini ortaya koymaktadır.

Alanyazında öğrencilerin BİD becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli yöntemlere odaklanıldığı görülmektedir. Robotik uygulamalar, dijital oyunlar ve elektronik legolar BİD gelişimi için başvuru olan yaklaşımlar arasındadır (Çınar & Tüzün, 2017). Programlama eğitimi de BİD becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan yöntemlerin önde gelenlerindedir. Bilgisayar programlama öğretimi öğrencilerin BİD becerilerini geliştirebilecek bir eğitim süreci olarak değerlendirilmektedir (Atmatzidou & Demetriadis,

2016; Kazimoglu vd., 2012). Bu bağlamda yapılan araştırmalarla programlama eğitiminin öğrencilerin BİD becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya konulmuştur (Alsancak Sırakaya, 2019, Brennan & Resnick, 2012, Oluk & Korkmaz, 2016; Oluk vd., 2018).

Programlama eğitimin önemi ve öğrencilere kazandırdığı yeterlilikler bilinmesine karşın öğrencilerin birçoğu, özellikle de programlamaya yeni başlayanlar, bilgisayar programlamayı ileri düzey eğitim gerektiren ve uzman kişilerin yapabileceği zor bir iş olarak görmektedir (Genç & Karakuş, 2011). Gomes ve Mendes (2007) öğrencilerdeki bu algının programlamada genelleme, soyutlama, eleştirel düşünme gibi birçok becerinin bir arada kullanılmasının gerekliliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. Pillay ve Jugoo (2005) ise bu duruma öğrencilerin problem çözme yaklaşımları ve çözüm üretebilme becerilerini etkili biçimde öğrenememelerinin sebep olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin bilgisayar programlamada zorluk çekmelerinin bir diğer nedeni olarak da düşük motivasyon ve öz yeterlik inancına sahip olmaları gösterilmektedir (Fang, 2012; Garner, 2009; Nilsen & Larsen, 2011).

Programlama eğitimi ile ilişkili olan önemli faktörlerden birisi olarak görülen öz yeterlik (Tsai vd., 2019), bireylerin farklı koşullar altındaki bireysel inanışlarını ve psikolojik durumlarını ve dolayısıyla da sergileyecekleri performansları değerlendirmek amacıyla kullanılacak psikolojik bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Bandura, 1997). Bandura, bireyin sahip olduğu öz yeterlik inancının, bir görevi başarmak için harcayacağı çabanın düzeyini, karşılaşılabilecek zorluklarla başa çıkabilmek için göstereceği direnci, kullanacağı stratejileri ve performansını etkileyeceğini ileri sürmektedir. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler düşük olanlara kıyasla zorluklarla başa çıkmada daha iyi olmakta, hedeflerine ulaşmak için daha fazla gayret göstermekte, daha az karmaşa yaşamakta ve bu nedenle de psikolojik olarak kendilerini daha iyi hissetmektedirler (Davidsson vd., 2010). Alanyazında öz yeterliğin genel akademik başarı ve beceri öğrenimi performansı ile ilişkili olduğu genel olarak kabul görmektedir (Bergey vd., 2015; Girasoli & Hannafin, 2008; Hoffman & Spataru, 2008). Bilgisayar okuryazarlığı bağlamında değerlendirildiğinde ise öğrencilerin bilgisayara ilişkin öz yeterliklerinin bilgisayar temelli öğrenme ortamlarındaki öğrenme performanslarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Moos & Azevedo, 2009). Bilgisayar okuryazarlığı günlük yaşamda bilgisayarı kullanma bilgi ve becerisi olarak tanımlanmaktadır (Korkut & Akkoyunlu, 2008). Bilgisayar okuryazarlığı becerilerinin öğrenilmesinde öz yeterlik kavramının önemli olduğu bilinmektedir (Karsten vd., 2012). Araştırmalar bilgisayar okuryazarlığı ile öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Korkut & Akkoyunlu, 2008; Kurbanoglu & Akkoyunlu, 2002). Bu çerçevede bilgisayar okuryazarlık düzeyi yüksek olan bireylerin, özellikle programlama gibi bilgisayar bilimleri ile ilgili alanlarda daha başarılı olacağı ve yüksek performans gösterecekleri söylenebilir. Bilgisayar okuryazarlığına benzer şekilde programlama öğreniminin önemli bileşenlerinden birisi olarak da değerlendirilen öz yeterliğin (Ramalingam & Wiedenbeck, 1998) öğrencilerin bilgisayar programlamaya dair performanslarını olumlu yönde yordadığı vurgulanmaktadır (Ramalingam vd., 2004).

Bilgisayar okuryazarlığı eğitimi içerisinde bilgisayar programlamanın önemi vurgulanarak yürütülen araştırmalar neticesinde öğrencilerin programlamaya yönelik öz yeterliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş çeşitli ölçeklere (Altun & Kasalak, 2018; Kukul vd., 2017; Ramalingam & Wiedenbeck, 1998) ve bu ölçeklerin farklı programlama dillerine (Askar & Davenport, 2009; Govender & Basak, 2015) ve Türkçeye uyarlama çalışmalarına (Altun & Mazman, 2002; Korkmaz & Altun, 2014) rastlanmaktadır.

Ramalingam ve Wiedenbeck (1998) tarafından geliştirilen ölçek, programlamayı yeni öğrenen öğrencilerin C++ programlama dili hakkındaki öz yeterliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ilk ölçeklerdendir. 32 maddeden oluşan ve 7'li Likert tipinde hazırlanan ölçek 421 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla AFA kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin 4 faktörlü bir yapı altında açıkladığı toplam varyans %65.5 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan faktörler "bağımsızlık ve kararlılık", "basit programlama görevlerini gerçekleştirme", "karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirme", ve "öz düzenleme" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .98 olarak bulunmuştur.

Bilgisayar programlamanın son yıllarda dünya genelinde K-12 eğitim müfredatlarında yer almaya başladığını ve programlama öz yeterliğinin ölçülmesi için bir araç geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu gerekçe gösteren Kukul vd. (2017), ortaokul öğrencilerinin programlama öz yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. 233 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda 31 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans %41.15 olarak hesaplanmıştır. AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının uygunluğu DFA ile test edilmiştir. Modelin uygunluğuna ilişkin analiz sonuçları üzerinde gerçekleştirilen modifikasyonlar neticesinde χ^2/df değeri 1.47, yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) .045, normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI) .96, normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) .99, ortalama hataların karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) .061, karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI) .99, fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI) .99, iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI) .85 ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI) .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlilik analizler sonucunda ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .95 ve iki yarı metodu sonucu .96 olarak belirlenmiştir.

Altun ve Kasalak (2018), literatürde blok temelli programlamaya ilişkin bir öz yeterlik algısı ölçeği bulunmaması nedeniyle bir ölçek geliştirmiştir. Blok temelli programlama eğitimi almış 329 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlilik analizleri sonucunda ölçeğin toplamda 12 madde ve 2 alt faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Basit blok temelli programlama görevleri olarak isimlendirilen birinci faktör toplam varyansın %11.462'sini, karmaşık blok temelli programlama görevleri olarak adlandırılan ikinci faktör ise toplam varyansın %46.763'ünü açıklamaktadır. Toplam varyansın %58.225'ini açıklayan 12 maddenin madde toplam korelasyonları .491 ile .702 arasında değişmektedir. AFA sonucunda ortaya çıkan 2 faktörlü yapı DFA ile sınanmış ve modelin oldukça iyi uyum değerleri gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .893 olarak hesaplanmıştır.

Askar ve Davenport (2009), Ramalingam ve Wiedenbeck (1998) tarafından C++ programlama diline yönelik olarak geliştirilen öz yeterlik ölçeğini Java programlama diline uyarlamıştır. Ölçekteki madde sayısı değiştirilmeden C++ ile ilgili ifadeler Java programlama dili ile ilgili ifadelere dönüştürülmüştür. 326 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin güvenirlilik katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır.

Govender ve Basak (2015), Askar ve Davenport (2009) tarafından Java programlama diline uyarlanan ölçeği 20 üniversite öğrencisine uyarlayarak ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini sınamıştır. 32 maddelik ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler analizi kullanılarak incelenmiş ve analiz sonucunda maddelerin döndürülmüş faktör yük değerlerinin .461 ile .912 arasında değişen 6 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan faktörler programlama becerisi, Java yapıları, karmaşıksızlık, zaman bilinci, anlaşılması için yeniden kodlama yeteneği ve öz motivasyon olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach alfa katsayısı .973 olarak hesaplanmıştır.

Altun ve Mazman (2002), Ramalingam ve Wiedenbeck (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Programlama dersi almış 152 üniversite öğrencisinden oluşan örneklemden elde edilen veriler üzerinde yapılan geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe formunun 2 faktör altındaki 9 maddeden oluştuğu bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla madde-toplam test korelasyonları hesaplanmış ve 9 maddenin madde toplam korelasyonlarının .561 ile .855 arasında değiştiği belirlenmiştir. AFA sonucunda 2 faktörlü modelin toplam varyansın %80.814'ünü açıkladığı hesaplanmıştır. Ortaya çıkan faktörler basit programlama görevlerini gerçekleştirme ve karmaşık programlama görevlerini gerçekleştirme olarak isimlendirilmiştir. 2 faktörlü yapının doğrulanması amacıyla birinci düzey DFA yapılmış ve analiz sonucunda önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilerek hesaplanan uyum indeksleri $\chi^2/df=1.55$, RMSEA=.062, S-RMR=.034, GFI=.95, AGFI=.90, CFI=.99, IFI=.99, NNFI=.99 ve NFI=.98 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğine dair Cronbach alfa katsayısı .928 ve McDonald ω (omega) katsayısı .956 olarak belirlenmiştir.

Korkmaz ve Altun (2014) ise Ramalingam ve Wiedenbeck (1998) tarafından geliştirilen ölçeği mühendislik öğrencilerinin C++ programlama diline yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Türkçeye uyarlamıştır. Farklı üniversitelerde öğrenim gören 378 elektrik-elektronik mühendisliği ve bilgisayar mühendisliği öğrencisine uyarlanan ölçeğin geçerliği AFA ve madde ayırt edicilik gücü ile sınanmıştır. AFA sonucunda Türkçeye uyarlanan ölçeğin, madde toplam korelasyonları .588 ile .779 arasında değişen 28 maddeden oluştuğu ve tek faktör altında açıklanan toplam varyansın %52.591 olduğu belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik gücü hesaplaması için ölçekteki her bir madde için elde edilen ham puanlar üzerinden %27'lik üst ve alt gruplar belirlenerek bağımsız t-testi uygulanmıştır. Ölçekteki maddelerin t-testi sonuçlarının -21.370 ile -13.351 arasında değiştiği gözlemlenmiş ve ölçeğin geneli için t-testi sonucu -37.133 olarak hesaplanmıştır ($p < .001$). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .966 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda ölçeğin Türk kültüründe eğitim gören mühendislik öğrencilerinin öz yeterliklerini ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilmiştir.

Alanyazındaki, bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algısını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeklerin tamamının geçerlik ve güvenilirlik bakımından yeterli düzeyde olduğu raporlaştırılmıştır. Ancak ölçekler içerik bakımından ele alındığında bireylerin bilgisayar programlama ile ilgili problem çözmeye dair genel BİD becerileri yerine belirli bir programlama dilinin sözdizimi yapısına odaklandıkları görülmektedir. Bu tür ölçekler geleceğin programlama uzmanlarının bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algılarını değerlendirmek için uygun olarak görülebilirken tüm öğrenciler için bir gereklilik olarak görülen ve 21. yüzyıl öğrenen standartları arasında yer alan BİD becerilerinin değerlendirilmesi bakımından yetersiz kalacaklardır. BİD, sadece bilgisayar bilimleri ve programlama alanlarında öğrenim gören öğrenciler için değil, farklı disiplin ve alanlarda öğrenim gören öğrenciler için de sahip olunması ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu çerçevede çeşitli eğitim kademelerinde bilgisayar ve programlama ile ilgili bölümlerin dışındaki alanlarda da öğrenim gören öğrencilere temel bilgisayar ve programlama dersleri verilmektedir. BİD becerileri, programlamaya yönelik öz yeterlik ve bilgisayar okuryazarlığı arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda alanyazındakilerden farklı olarak diğer disiplinlerdeki öğrencilerin de bilgisayar programlama ile ilgili BİD becerilerinin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için daha uygun ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin genelinde bilgisayar programlama becerilerine ilişkin algılarının okuryazarlık düzeyinde değerlendirilmesi uygun bir çözüm yolu olarak görülebilir. Bu durumu gerekçe gösteren Tsai vd. (2019), öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterliklerini incelemek amacıyla BİD becerilerini esas alan genel bir öz yeterlik ölçeği geliştirmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Tsai vd. (2019) tarafından geliştirilen bilgisayar okuryazarlığı eğitimi için BPÖY ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik düzeyleri nasıldır?
- 2- Bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algısı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Bilgisayar programlama deneyimi ile programlamaya yönelik öz yeterlik algısı arasında ilişki var mıdır?

Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin son yıllarda artan bir şekilde önem kazanan programlama öğretimi, robotik uygulamalar gibi alanlarda öğrencilerin programlamaya ilişkin öz yeterliklerinin değerlendirilmesi amacıyla öğretmenler, müfredat tasarımcıları, bilgisayar bilimleri eğitimcileri ve araştırmacılar tarafından kullanılabilir nitelikte ve faydalı olması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 69 kız (%39.7) ve 105 erkek (%60.3) olmak üzere bilgisayar ve programlama ile ilgili bölümlerde öğrenim gören toplam 174 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin %47.1'i meslek yüksekokulunda (N=82), %52.9'u ise fakültede (N=92) öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %46.6'sının (N=81) 1 yıl ve daha az, %20.7'sinin (N=36) 1-3 yıl arası, %23'ünün (N=40) 3-5 yıl arası, %7.5'inin (N=13) 5-7 yıl arası ve %2.3'ünün (N=4) 7 yıl ve üzeri programlama deneyimi bulunmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kız	69	39.7
	Erkek	105	60.3
Öğrenim Düzeyi	Bilgisayar Programcılığı	82	47.1
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	40	23.0
	Bilgisayar Mühendisliği	52	29.9
Programlama Deneyimi	1 yıl ve daha az	81	46.6
	1-3 yıl arası	36	20.7
	3-5 yıl arası	40	23
	5-7 yıl arası	13	7.5
	7 yıl ve üzeri	4	2.3

2.2. Bilgisayar programlama öz yeterlik (BPÖY) ölçeği

BPÖY ölçeği, Tsai vd. (2019) tarafından lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin programlama öğrenimine yönelik algılarını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri Berland ve Lee (2011) tarafından ortaya konulan BİD yaklaşımı çerçevesinde bireylerin programlama becerilerinin okuryazarlık düzeyinde değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Berland ve Lee (2011), BİD'i bilgisayar programlama sürecinde gerekli olan anlama, tasarlama, yazma, düzenleme ve yeniden kullanma becerilerine odaklanan koşullu mantık, algoritma oluşturma, hata ayıklama, simülasyon ve günlük hesaplama olmak üzere beş alt bileşen çerçevesinde ele almıştır. Bu bileşenlerle ilgili olarak Tsai vd. (2019) tarafından hazırlanan 24 maddelik taslak form 106 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği AFA ile sınanmıştır. AFA öncesinde verilerin analiz için uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucu .91 ve Bartlett Sphere testi anlamlı olarak bulunmuştur ($p=.000$). AFA sonrasında ölçeğin mantıksal düşünme, algoritma, hata ayıklama, kontrol ve iş birliği olarak isimlendirilen 5 alt faktör ve 16 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa (α) katsayısı hesaplanmıştır. Orijinal ölçeğe ilişkin analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Orijinal Ölçeğe İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Açıklanan Varyans (%)	α	Madde Sayısı
Mantıklı Düşünme	23.71	.96	4
İş Birliği	19.01	.95	3
Algoritma	16.32	.92	3
Kontrol	14.66	.84	3
Hata Ayıklama	10.16	.94	3
Toplam	83.87	.96	16

Ölçeğin mantıklı düşünme faktörü altında yer alan maddeler ile öğrencilerin mantıksal koşullar kullanarak bir program yazabilme becerileri ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. İş birliği faktörü altında öğrencilerin programlama işinin iş birlikli yapısı hakkındaki algıları değerlendirilmiştir. Algoritma faktörü altında öğrencilerin programlama yaparken bağımsız olarak bir problem çözmek için bir algoritma oluşturabilme becerileri ölçülmüştür. Kontrol faktörü altında öğrencilerin bir program editörünü kontrol edebilme becerileri incelenmiştir. Hata ayıklama faktörü altında ise öğrencilerin program hatalarını düzeltebilme becerilerini değerlendiren maddeler yer almaktadır.

2.3. Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması için ilgili araştırmacılardan gerekli izinler alındıktan sonra orijinal ölçekte yer alan 16 madde, iki İngilizce alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler iki bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) alan uzmanı tarafından incelenerek kavramların ve ifadelerin anlam ve dil yapısı bakımından uygunluğu kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan Türkçe form, dilsel eşdeğerlik ve anlam uyumluluğunun sağlanabilmesi amacıyla iki farklı İngilizce alan uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler öğretim teknolojileri ve programlama alanında uzman olan farklı 2 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş Türkçe ve İngilizce çeviriler arasındaki tutarlık incelenmiş, cümle yapılarının ve anlamlarının bozulup bozulmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda oluşturulan Türkçe form uygulama öncesinde üniversitelerin bilgisayar programcılığı bölümünde görev yapan 3 farklı öğretim görevlisine inceletilerek ifadelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği açısından onay alınmıştır. İlgili kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra ölçek, üniversitelerin bilgisayar mühendisliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ve bilgisayar programcılığı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Türkçeye uyarlanan ölçek formunun geçerliği faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin orijinal boyutları ile Türkçeye uyarlanan formunun boyutları arasındaki uyuma bakmak ve yapı geçerliğini sınamak amacıyla AFA uygulanmıştır. AFA sırasında veri setinden azami varyansı elde etmek ve fazla sayıdaki değişkeni azaltarak daha küçük sayıda bileşen altında toplamak amacıyla faktörleştirme tekniği olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). AFA öncesinde verilerin ve örneklemin temel bileşenler analizine uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett testi uygulanarak incelenmiştir. AFA sonucunda, ölçekteki her bir maddenin hangi faktör altında yer alacağı, maddelerin faktörler ile ilişkisini gösteren yük değerlerine bakılarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analizde madde faktör yük değerlerinin .30 ve daha yüksek olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2007; Field, 2000; Kline, 2011). AFA sonrasında ortaya çıkan yapının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA sırasında uyum indeksleri olarak χ^2/df , RMSEA, SRMR, CFI, GFI, AGFI ve NFI kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ve ölçekte yer alan her bir maddenin ölçtüğü özellik açısından ayırt edicilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. BULGULAR

3.1. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri

Çalışma grubundan elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğunun sınanması amacıyla KMO katsayısı hesaplanmış ve “barlett sphericity” testi uygulanmıştır. KMO katsayısı .919 ve Barlett testi anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2=1895.592$, $p=.000$). Elde edilen sonuçlar veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Hair vd., 1998; Leech vd., 2005; Tavşancıl, 2010).

AFA için gerekli ön koşulların sağlandığı belirlendikten sonra Türkçeye uyarlanan ölçeğin faktör yapısının orijinal ölçek ile uyumluluğunu sınamak amacıyla 5 faktörlü bir model üzerinden “varimax” döndürme tekniği kullanılarak temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Varimax, AFA sırasında bağımsız alt faktörlerin belirlenebilmesi amacıyla faktörler arasındaki en hassas ayrımı veren ve en sık kullanılan döndürme yöntemlerinden biri olarak önerilmektedir (Ho, 2006). Analiz sonucunda ortaya çıkan varyans değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

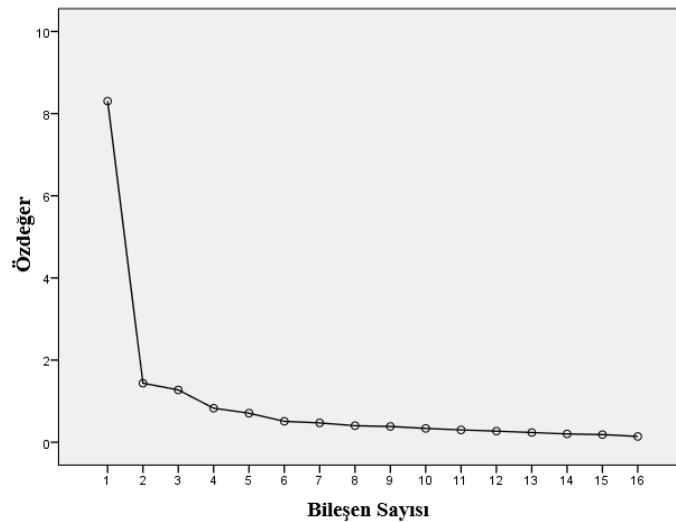
Tablo 3.

Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri			Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı		
	Toplam	Varyansa Katkısı (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Varyansa Katkısı (%)	Kümülatif (%)
1	8.304	51.900	51.900	8.304	51.900	51.900
2	1.438	8.988	60.888	1.438	8.988	60.888
3	1.274	7.965	68.853	1.274	7.965	68.853
4	.829	5.180	74.033	.829	5.180	74.033
5	.708	4.424	78.457	.708	4.424	78.457

Tablo 3 incelendiğinde 5 faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans %78.457 olmasına rağmen öz değeri 1’den büyük olan 3 faktör olduğu görülmektedir. Faktör analizinde öz değeri 1 ve 1’in üzerinde olan faktörler kararlı olarak kabul edilmektedir (Pedhazur & Schmelkin, 1991). Benzer şekilde Çokluk vd. (2016), öz değeri 1’in üzerinde olan faktörlerin (Kaiser ölçütü) önemli birer faktör olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Faktör sayısına karar vermek amacıyla kullanılması önerilen bir diğer ölçüt de yamaç-birikinti grafiğidir. Yamaç-birikinti grafiği baskın faktörleri ortaya koyarak faktör sayısını azaltmaya yardımcı olmaktadır (Çokluk vd., 2016). Şekil 1’de 5 faktörlü yapıya ilişkin analiz sonucunda elde edilen yamaç-birikinti grafiği gösterilmiştir. Grafik incelendiğinde çizgi eğiminin 3. faktörden itibaren belirgin bir şekilde plato yaptığı görülmektedir. Bu noktanın faktör sayısına karar vermede bir kesme noktası olarak değerlendirilebileceği ve modelin faktör sayısının ne olması gerektiğine işaret ettiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2016; Kalaycı, 2010).



Şekil 1. Beş faktörlü modele ilişkin yamaç-birikinti grafiği

Beş faktörlü modele ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda Türkçeye uyarlanan ölçeğin 3 faktörlü bir yapıdan oluşabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda AFA’nın ölçekteki maddeleri önceden belirlenen

faktör sayısı yerine öz değeri 1'den büyük faktörler altında toplayacak şekilde tekrarlanmasına karar verilmiştir. Tekrarlanan analize ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

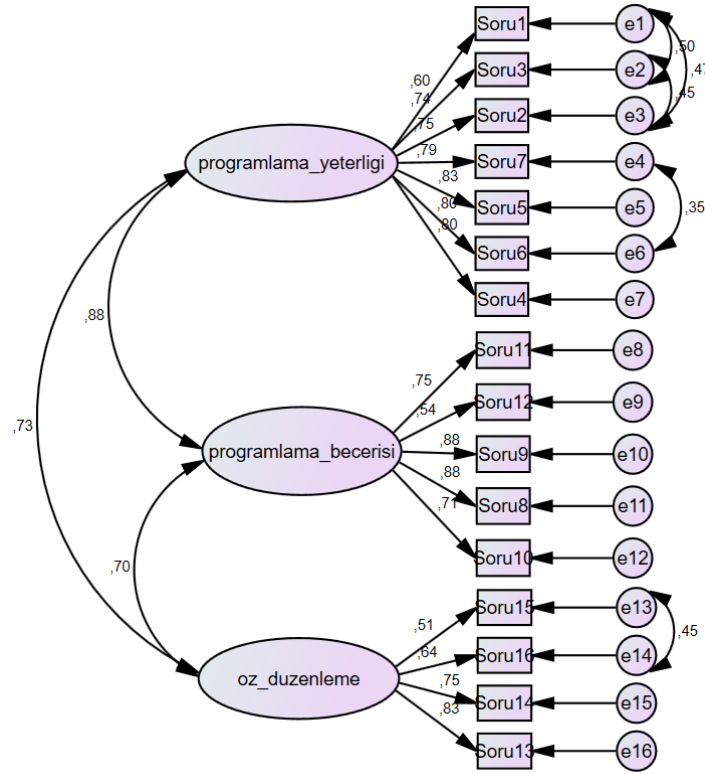
Tablo 4.*AFA Sonuçları*

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
Soru 1	.760	.842		
Soru 3	.735	.808		
Soru 2	.747	.802		
Soru 7	.668	.700		
Soru 5	.684	.697		
Soru 6	.660	.627		
Soru 4	.659	.607		
Soru 11	.759		.797	
Soru 12	.610		.774	
Soru 9	.729		.619	
Soru 8	.706		.606	
Soru 10	.529		.553	
Soru 15	.735			.837
Soru 16	.734			.790
Soru 14	.649			.653
Soru 13	.651			.542
Özdeğer		8.304	1.438	1.274
Açıklanan Varyans (%)		29.943	23.146	15.763

Varimax döndürme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda 3 faktörlü yapının toplam varyansın %68.853'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Bu oran çok faktörlü desenler için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2010). Ortaya çıkan faktörler, ilgili literatür (Altun & Mazman, 2002; Askar & Davenport, 2009; Govender & Basak, 2015; Korkmaz & Altun, 2014; Kukul vd., 2017; Ramalingam & Wiedenbeck, 1998) ve içerdikleri maddeler göz önünde bulundurularak programlama yeterliği (1. faktör), programlama becerisi (2. faktör) ve öz düzenleme (3. faktör) olarak isimlendirilmiştir. Programlama yeterliği faktörü, öğrencilerin bir program editörünü kullanarak programın yapısını ve sonuçlarını yordayabilmelerine yönelik algılarını değerlendiren 7 maddeden oluşmaktadır. Programlama becerisi faktörü altında öğrencilerin programlama prosedürleri ve karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilme becerileri ile ilgili algılarını ölçen 5 madde bulunmaktadır. Öz düzenleme faktörü ise öğrencilerin programlama hakkındaki duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmeleri ile ilgili algılarını ortaya koyan 4 madde içermektedir.

AFA sonrasında ortaya çıkan 3 faktörlü modelin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda model üzerinde herhangi bir modifikasyon yapılmadan önce ulaşılan uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır ($\chi^2/df=3.304$, RMSEA=.115, SRMR=.0663, CFI=.874, GFI=.793, AGFI=.721 ve NFI=.830). DFA sırasında ortaya çıkan modifikasyon önerileri dikkate alınarak modele katkıda bulunacağı öngörülen maddeler arasında modifikasyon işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan modifikasyon önerileri incelendiğinde sırasıyla e1-e2, e13-e14, e1-e3, e2-e3, e4-e6 maddeleri arasında modele yüksek katkı yapacak 5 modifikasyon önerisi olduğu görülmüştür. İlgili maddeler aynı faktörler altında yer aldıklarından aralarında gizil bir ilişkinin olabileceği düşünülmüş ve modifikasyon önerileri dikkate alınarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analiz sonrasında ortaya çıkan uyum iyiliği indeksleri $\chi^2/df=2.132$, RMSEA=.081, SRMR=.0514, CFI=.941, GFI=.869, AGFI=.814 ve NFI=.896 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmektedir (Brown; 2006; Cole, 1987; Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2011; Marsh vd., 1988; Sümer, 2000). Ölçekteki maddeler ile buldukları faktörler arasındaki standartlaştırılmış faktör yük değerleri .544 ile .883 arasında

değişmektedir. Faktör yük değerlerinin .30'dan büyük olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Maddelere ilişkin standardize çözümlene değerlerinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t değerleri incelenmiştir. t değerlerinin $p < .01$ anlamlılık düzeyinde 6.106 ile 11.963 arasında değiştiği belirlenmiştir. DFA analizine ilişkin nihai sonuçlar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. DFA sonuçları

DFA ile doğrulanan 3 faktör arasındaki ilişki korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde 3 faktör arasında olumlu ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

Faktörler	Programlama Yeterliği	Programlama Becerisi	Öz Düzenleme
Programlama Yeterliği	1.000	.884***	.730***
Programlama Becerisi		1.000	.701***
Öz Düzenleme			1.000

*** $p = .000$

Ölçeğin faktöriyel geçerliğinin sağlandığı görüldükten sonra güvenirliliğini belirlemek amacıyla ölçeğin geneline ve her bir alt faktöre ait α değerleri hesaplanmıştır. 16 maddenin α güvenirlilik katsayısı .936 olarak bulunmuştur. Alt faktörlere ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayıları; programlama yeterliği faktörü için .919, programlama becerisi faktörü için .867 ve öz düzenleme faktörü için .808 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonları .430 ile .771 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	α
Programlama Yeterliği	Soru 1	.594	.919
	Soru 2	.735	
	Soru 3	.722	
	Soru 4	.741	
	Soru 5	.744	
	Soru 6	.759	
	Soru 7	.744	
Programlama Becerisi	Soru 8	.764	.867
	Soru 9	.771	
	Soru 10	.652	
	Soru 11	.706	
	Soru 12	.488	
Öz Düzenleme	Soru 13	.683	.771
	Soru 14	.567	
	Soru 15	.430	
	Soru 16	.586	

Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir değer olan .70'in üzerinde olduğu (Creswell, 2005) görülmektedir. Bu doğrultuda uyarlanan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Madde-toplam korelasyonları .30 ve daha üzerinde olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği dikkate alındığında (Büyüköztürk, 2007) ortaya çıkan değerlerin ayırt edicilik bakımından yeterli olduğu ifade edilebilir. Türkçe uyarlaması yapılan ölçek maddeleri ve uygulama yönergesi Ek-1'de sunulmuştur.

3.2. Ölçeğe ilişkin öğrenci puanları

Araştırmada çalışma grubundan elde edilen veriler öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla da kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçekteki maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	X	Sd
Programlama Yeterliği	7	1	5	3.82	.95
Programlama Becerisi	5	1	5	3.16	.94
Öz Düzenleme	4	1	5	3.70	.87

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin BPÖY ölçeği alt faktörlerine ilişkin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrenciler en yüksek puanı sırasıyla programlama yeterliği (3.82), öz düzenleme (3.70) ve programlama becerisi (3.16) faktörlerinden almışlardır. Ölçeğin 5'li Likert tipinde uygulandığı göz önüne alındığında öğrencilerin ölçeğin genelinden yüksek puan aldıkları görülmektedir ($X=3.56$). Bu doğrultuda öğrencilerin bilgisayar programlama ile ilgili öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alt faktörler bağlamında incelendiğinde ise öğrencilerin programlama becerisi alt faktörüne ilişkin öz yeterlik algılarının diğer faktörlere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

3.3. Cinsiyet farklılıkları

Cinsiyet faktörünün bilgisayar programlamaya dair öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi uygulanarak test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Normallik Testi Sonuçları

Faktörler	İstatistik	df	p
Programlama Yeterliği	.922	174	.000
Programlama Becerisi	.983	174	.036
Öz Düzenleme	.942	174	.000

Analiz sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği ($p < .05$) görüldüğünden cinsiyet faktörünün bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi Mann-Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Programlama Öz Yeterliği Cinsiyet Farklılıkları

Faktörler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Programlama Yeterliği	Kız	69	86.02	5935.50	3520.5	-.314	.753
	Erkek	105	88.47	9289.50			
Programlama Becerisi	Kız	69	83.96	5793.50	3378.5	-.752	.452
	Erkek	105	89.82	9431.50			
Öz Düzenleme	Kız	69	86.46	5965.50	3350.5	-.223	.824
	Erkek	105	88.19	9259.50			

Analiz sonucunda katılımcıların cinsiyetleri bakımından öz düzenleme, programlama becerileri ve programlama yeterlilikleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Programlama öz yeterliğinin her bir alt faktöründeki sıra ortalamaları açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

3.4. Programlama deneyiminin etkisi

Araştırmada öğrencilerin programlama deneyimleri ile programlamaya yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Programlama deneyimi, öğrencilerin bilgisayar programlama ile uğraştıkları yıl sayısı üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin programlama deneyimi düzeyleri 3 gruba ayrılarak incelenmiştir. Programlama deneyimi 1 yıl ve daha az olanlar düşük seviye ($N=81$, %46.6), 1-5 yıl arası olanlar orta seviye ($N=76$, %43.7) ve 5 yıl ve üzeri olanlar yüksek seviye ($N=17$, %9.8) olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin programlama deneyimi ile bilgisayar programlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki Kruskal-Wallis testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktörler	(1) Düşük Seviye		(2) Orta Seviye		(3) Yüksek Seviye		Sd	χ^2	p	Sonuç
	N	Sıra Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	N	Sıra Ortalaması				
Programlama Yeterliği	81	69.41	81	92.35	81	152.03	2	39.220	.000	1 < 2 < 3
Programlama Becerisi	76	67.90	76	94.76	76	148.41	2	38.882	.000	1 < 2 < 3
Öz Düzenleme	17	72.00	17	93.69	17	133.68	2	23.350	.000	1 < 2 < 3

Tablo 10 incelendiğinde seviye grupları arasında tüm alt faktörler bakımından anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin programlama deneyimi arttıkça bilgisayar programlama öz yeterlik algıları programlama yeterliği, programlama becerisi ve öz düzenleme bağlamında artış göstermektedir. Daha uzun süre programlama ile uğraşan öğrenciler programlama konusunda kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Sonuç olarak programlama deneyimi ile programlamaya yönelik öz yeterlik algısı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Tsai vd. (2019) tarafından geliştirilen bilgisayar programlama öz yeterlik ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek mantıklı düşünme, iş birliği, algoritma, kontrol ve hata ayıklama şeklindeki 5 alt faktörden oluşurken Türkçeye uyarlandığında 3 faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ortaya çıkan yeni faktörler programlama yeterliği, programlama becerisi ve öz düzenleme olarak isimlendirilmiştir. Erkuş (2007), bireylerin duygu, düşünce veya davranışlarının bir kültürden diğerine farklılık gösterebileceğinden dolayı ölçülmek istenilen psikolojik değişkenlerin yapılarında da değişiklik oluşabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla uyarlanan ölçeklerin madde ve faktör yapılarının değişkenlik göstermesi uyarlama çalışmalarının doğal bir sonucu olarak görülmektedir (Akbaş & Korkmaz, 2007; Erkuş, 2007). Faktör yapısının denkleştirilmesi amacıyla öncelikle uyarlanan ölçeğin yapı geçerliği 5 faktörlü olacak şekilde sınanmış, ancak sonuçta 3 faktörlü bir yapının daha geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Gökoğlu ve Çakıroğlu (2019) tarafından da vurgulandığı üzere uyarlama çalışmalarında faktör yapısı denkleştirilmeye çalışıldığında ölçeğin yapısal özellikleri zayıflayabilmektedir. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurularak faktör yapısının eşitlenmeye çalışılmasının araştırmayı uyarlama çalışmasından uzaklaştırarak bir çeviri çalışmasına dönüştüreceği düşünülmüş ve analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular dikkate alınarak yeni faktör yapısına karar verilmiştir.

Analizler sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı incelendiğinde orijinal ölçekte mantıklı düşünme (4, 5, 6, 7) ve kontrol (1, 2, 3) faktöründe bulunan maddelerin programlama yeterliği faktörü altında birleştiği görülmüştür. Bu maddeler incelendiğinde bir programlama editörünün kullanımı, programlamanın mantıksal yapısının anlaşılması ve programın nihai sonucunun tahmin edilebilmesi gibi yeterli olma durumları sınıandığından ilgili faktör programlama yeterliği olarak isimlendirilmiştir. Hata ayıklama (8, 9, 10) ve algoritma (11, 12) faktörleri altında yer alan maddeler bir araya gelerek programlama becerisi faktörünü oluşturmuştur. Bu faktör altında toplanan maddeler daha çok bir programa ilişkin işlemler, akış vb. prosedürel yapıların çözümlenmesi ve programlama sırasında karşılaşılan hataların giderilebilmesi ile ilgili becerilere odaklandığından ilgili faktör programlama becerisi olarak adlandırılmıştır. Öz düzenleme faktörü altında ise algoritma (12, 13) ve iş birliği (14, 15, 16) faktörlerinde bulunan maddeler bir araya gelmiştir. İlgili maddeler bireylerin programlama hakkındaki biliş ve davranışlarının değerlendirilmesi ve düzenlenmesine yönelik olduğundan faktöre öz düzenleme ismi verilmiştir. Benzer şekilde Ramalingam ve Wiedenbeck (1998) tarafından geliştirilen ölçekte de öz düzenleme faktörü yer almaktadır. Tsai vd. (2019) ise öz düzenlemenin orijinal ölçeğin odağını oluşturduğunu belirtmektedir. Orijinal ölçekte yer alan ve bireylerin program kontrolünü gerçekleştirme, program hatalarını düzeltmek için gerekli olan izleme, planlama, değerlendirme ve karar verme gibi unsurlara ilişkin kişisel güven düzeylerini değerlendiren maddeler öz düzenleme becerilerinin temel unsurlarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu tür maddelerin bir araya gelerek oluşturdukları yeni faktör öz düzenleme olarak isimlendirilmiştir.

Öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen önceki ölçekler (Altun & Mazman, 2002; Askar & Davenport, 2009; Govender & Basak, 2015; Korkmaz & Altun, 2014; Ramalingam & Wiedenbeck, 1998) daha çok belirli bir programlama dilinin sözdizimi yapısına odaklanmaktadır. Altun ve Kasalak (2018) tarafından geliştirilen ölçek ise blok temelli programlama eğitimlerinde sıklıkla kullanılan Scratch uygulamasının fonksiyonlarına ve özellikleri ile ilgili öz yeterlik algısını ölçmektedir. Bu ölçekler ile sadece C++ veya Java gibi programlama dillerine veya Scratch gibi blok temelli programlama yazılımlarının fonksiyonlarına dair öz yeterlik algısı ölçülebilirken uyarlanan ölçek ile bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algısı okuryazarlık düzeyinde ve BİD becerilerini yansıtmak

şekilde değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla uyarlanan ölçek, programlama uzmanlarının (bilgisayar mühendisleri, yazılım mühendisleri ve bilgisayar programcıları) yanı sıra temel düzeyde programlama eğitimi almış kişilerin de bilgisayar programlama hakkındaki öz yeterliklerini incelemek amacıyla kullanılabilir niteliktedir. Bu doğrultuda uyarlanan ölçeğin metin tabanlı programlama öğretiminin yanı sıra grafik temelli veya blok temelli programlama öğretimleri sırasında da öğrencilerin öz yeterliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilir olduğu düşünülmektedir.

Bilgisayar programlama ile ilgili mevcut ölçekler (Altun & Mazman, 2002; Askar & Davenport, 2009; Govender & Basak, 2015; Korkmaz & Altun, 2014; Ramalingam & Wiedenbeck, 1998) üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrenciler için geliştirilmiştir. Altun ve Kasalak (2018) ile Kukul vd. (2017) tarafından geliştirilen ölçekler ise ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarına odaklanmaktadır. Bu çalışma ile uyarlanan ölçek ise üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen veriler çerçevesinde geliştirilmiştir. BPÖY ölçeğinde yer alan prosedür, modül, alt program ve hata ayıklama gibi kavramların lise ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler tarafından yeterince anlaşılamayacağı düşünülerek ölçek geliştirme sürecinde bu düzeylerde programlama eğitimi veren öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda benzer düşüncenin ilgili öğretmenler tarafından da ifade edilmesi neticesinde ölçeğin üniversite öğrencilerine yönelik olarak uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin programlamaya ilişkin öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde programlamaya yönelik öz yeterlik algısını ölçmek amacıyla ölçek uyarlama çalışması yürüten Korkmaz ve Altun (2014) ise araştırmalarında öğrencilerin öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. İlgili araştırmada kullanılan ölçek C++ programlama diline yönelik olarak uyarlanmıştır. Araştırma örneklemini mühendislik öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada ise programlamaya yönelik öz yeterlik düzeyi okuryazarlık seviyesinde ve BİD becerilerini yansıtabilecek şekilde ölçülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin öz yeterliklerinin yüksek seviyede bulunmasının ölçeğin maddelerinin programlamaya yönelik daha genel bir yapıyı ölçmeye yönelik oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan öğrencilerin programlama becerisi alt faktörüne ilişkin öz yeterlik algıları diğer faktörlere göre daha düşük çıkmıştır. Bu sonuç öğrencilerin programlamaya yönelik kendilerini bilişsel açıdan yeterli gördükleri, ancak uygulama konusunda kendilerini nispeten daha az yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet farklılığı, bilgisayar bilimleri alanında yürütülen araştırmalarda etkisi incelenen genel değişkenler arasında yer almaktadır. Özellikle bilgisayar programlama becerisi, BİD becerisi, programlamaya yönelik öz yeterlik algısı; cinsiyet faktörünün etkisinin sıklıkla incelendiği konu alanlarındandır (Askar & Davenport, 2009; Altun & Mazman, 2012; Gezgin & Adnan, 2016; Karaçaltı vd., 2018; Korkmaz, 2013; Korkmaz & Altun, 2014; Özyurt & Özyurt, 2015; Ramalingam & Wiedenbeck, 1998). Öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmaların çoğunda kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı raporlaştırılmıştır (Altun & Kasalak, 2018; Altun & Mazman, 2012; Korkmaz, 2013; Korkmaz & Altun, 2014; Ramalingam & Wiedenbeck, 1998). Öte yandan az sayıda araştırmada programlamaya yönelik öz yeterlik algısının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu ortaya konulmuştur (Askar & Davenport, 2009; Özyurt & Özyurt, 2015). Bu araştırmada ise öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak ölçeğin alt faktörlerinden elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterliklerinin gerek Java, C++ ve blok temelli programlama gibi belirli bir programlama dilinin sözdizimi yapısına yönelik olarak gerekse okuryazarlık düzeyinde ve BİD becerileri temele alınarak incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Benzer şekilde Karaçaltı vd. (2018) de cinsiyete göre programlama becerisi ve BİD becerilerinde farklılaşma bulunmadığını vurgulamaktadır.

Yaptığı araştırmada cinsiyetin programlamaya yönelik öz yeterlik üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşan Askar ve Davenport (2009), bu farklılığın örneklem grubunun programlama dersini alma zorunluluğu bulunmasından ve bu öğrencilerin üniversite giriş sınavında çok yüksek puanlar alarak ilgili bölümlere yerleşmelerine sebep olan yüksek matematiksel ve analitik becerilere sahip olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir.

Programlama deneyiminin bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi ile ilgili olarak bu araştırmada, daha yüksek programlama deneyimine sahip olan öğrencilerin daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Altun & Mazman, 2012; Askar & Davenport, 2009; Jegede, 2009; Korkmaz & Altun, 2014; Özyurt & Özyurt, 2015; Ramalingam vd., 2004; Ramalingam & Wiedenbeck, 1998). İlgili araştırmalar sınıf düzeyinin, öğrenim görülen bölümün, bilgisayar programlamaya yönelik alınan ders sayısının, bilgisayarla ilgili zihinsel altyapının, dolayısıyla tüm bu bileşenlerin işaret ettiği programlama deneyiminin öz yeterlik üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bandura (1997), bireylerin öz yeterliklerinin önceki bireysel deneyimlerinden kaynaklandığının altını çizmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik yaşadıkları deneyim arttıkça öz yeterlikleri de artacaktır. Bu bağlamda bilgisayar mühendisliğinde öğrenim gören öğrencilerin diğer mühendislik dallarında öğrenim gören öğrencilere göre programlamaya yönelik daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olması, bilgisayar programlama ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe öz yeterliklerinin de artması doğal bir sonuç olarak karşılanabilir. Nitekim bu araştırmada da yüksek seviyede programlama deneyimine sahip olan öğrenciler orta ve düşük seviyede programlama deneyimine sahip olan öğrencilere göre, programlama yeterliği, programlama becerisi ve öz düzenleme bakımından daha yüksek puan almışlardır.

Bu araştırma kapsamında uyarlanan BPÖY ölçeği ile öğrencilerin bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algıları BİD becerileri temele alınarak okuryazarlık düzeyinde incelenebilecektir. 21. yüzyıl öğrenen becerileri olarak ifade edilen standartlar göz önünde bulundurulduğunda, okuma ve yazma gibi temel becerilerin yanına programlama becerisinin de eklenebileceği öngörülebilir. Dolayısıyla bilgisayar programlamaya yönelik öz yeterlik algısını ölçmek için kullanılacak ölçme aracının bilgisayar bilimlerine yönelik bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin yanı sıra diğer tüm bölümlerde öğrenim gören öğrenciler için de kullanılabilir nitelikte olması faydalı olacaktır. Gerek programlama dillerinin çeşitliliği gerekse farklı programlama yöntemlerinin bulunmasından dolayı ortak bir öz yeterlik algısı ölçme aracının oluşturulması zorlaşmaktadır. Bu araştırma ile uyarlanan ölçeğin bu sorunun çözümüne katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça / Reference

- Akbaş, G., & Korkmaz, L. (2007). Ölçek uyarlaması (Adaptasyon). *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 15-16.
- Alsancak Sırakaya, D. (2019). Programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 575-590.
- Altun, A., & Kasalak, İ. (2018). Blok temelli programlamaya ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması: Scratch örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 209-225. <https://doi.org/10.17943/etku.335916>
- Altun, A., & Mazman, S. G. (2012). Programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2), 297-308.
- Askar, P., & Davenport, D. (2009). An investigation of factors related to self-efficacy for Java programming among engineering students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 26-32.
- Ater-Kranov, A., Bryant, R., Orr, G., Wallace, S., & Zhang, M. (2010, October 7-9). *Developing a community definition and teaching modules for computational thinking: Accomplishments and challenges* [Paper presentation]. 2010 ACM Conference on Information Technology Education, USA.
- Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661-670. <https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.10.008>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bergey, B. W., Ketelhut, D. J., Liang, S., Natarajan, U., & Karakus, M. (2015). Scientific inquiry self-efficacy and computer game self-efficacy as predictors and outcomes of middle school boys' and girls' performance in a science assessment in a virtual environment. *Journal of Science Education and Technology*, 24(5), 696-708. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9558-4>
- Berland, M., & Lee, V. R. (2011). Collaborative strategic board games as a site for distributed computational thinking. *International Journal of Game-Based Learning*, 1(2), 65-81. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2011040105>
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012, April 13-17). *New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking* [Paper presentation]. Annual American Educational Research Association Meeting, Canada.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. Guilford Press.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çankaya, S., Durak, G., & Yüncül, E. (2017). Education on programming with robots: Examining students' experiences and views. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 428-445. <https://doi.org/10.17569/tojqi.343218>
- Çınar, M., & Tüzün, H. (2017, Mayıs 24-26). *Eğitimde bilgisayarlı düşünme uygulamalarına ilişkin bir alanyazın incelemesi* [Sözlü bildiri]. 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu, Türkiye.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Davidsson, K., Larzon, L., & Ljunggren, K. (2010). *Self-efficacy in programming among STS students* (Technical Report). Computer Science Education Course of Upssala University. <http://www.it.uu.se/edu/course/homepage/datadidaktik/ht10/reports/Self-Efficacy.pdf>

- Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* içinde (ss. 468-483). Sakarya Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(43), 17-25.
- Fang, X. (2012). Application of the participatory method to the computer fundamentals course. *Affective Computing and Intelligent Interaction*, 137, 185-189. https://doi.org/10.1007/978-3-642-27866-2_23
- Field, A. P. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows: Advanced techniques for the beginner*. Sage Publications.
- Garner, S. (2009, July 15-17). *Learning to program from Scratch* [Paper presentation]. 9th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Latvia.
- Genç, Z., & Karakuş, S. (2011, Ekim, 11-13). *Tasarımla öğrenme: Eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında Scratch kullanımı* [Sözlü bildiri]. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu, Türkiye.
- Gezgin, D. M., & Adnan, M. (2016). Makine mühendisliği ve ekonometri öğrencilerinin programlamaya ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 509-525.
- Girasoli, A. J., & Hannafin, R. D. (2008). Using asynchronous AV communication tools to increase academic self-efficacy. *Computers & Education*, 51, 1676-1682. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.04.005>
- Gomes, A. ve Mendes, A. J. (2007, September 3-7). *Learning to program-difficulties and solutions* [Paper presentation]. International Conference on Engineering Education, Portugal.
- Govender, D. W., & Basak, S. K. (2015). An investigation of factors related to self-efficacy for java programming among computer science education students. *Journal of Governance and Regulation*, 4(4), 612-619. https://doi.org/10.22495/jgr_v4_i4_c5_p6
- Gökoğlu, S., & Çakıroğlu, Ü. (2019). Sanal gerçeklik temelli öğrenme ortamlarında bulunuşluk hissini ölçülmesi: Bulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 169-188. <https://doi.org/10.17943/etku.441497>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Prentice Hall.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman & Hall/CRC.
- Hoffman, B., & Spataru, A. (2008). The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 875-893.
- ISTE (2015). Computational thinking leadership toolkit (First Edition). <https://www.iste.org/explore/articleDetail?articleid=152&category=Solutions&article=Computational-thinking-for-all>
- ISTE (2016). ISTE standards for students. <https://www.iste.org/standards/standards-for-students-2016>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International Inc.
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. baskı). Asil Yayıncılık.
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4(3), 583-596.
- Karaçaltı, C., Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2018). Öğrencilerin programlama başarılarının bilgisayarca-eleştirel düşünme ile problem çözme becerileri çerçevesinde incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 343-370.
- Karsten, R., Mitra, A., & Schmidt, D. (2012). Computer self-efficacy : A meta-analysis. *Journal of Organizational Ans End User Computing*, 24(4), 54-80.
- Kazimoğlu, C., Kiernan, M., Bacon, L., & MacKinnon, L. (2012). Learning programming at the computational thinking level via digital game-play. *Procedia Computer Science*, 9, 522-531. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.04.056>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.

- Korkmaz, Ö. (2013). Prospective CITE teachers' self-efficacy perceptions on programming. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 83, 639-643. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.121>
- Korkmaz, Ö., & Altun, H. (2014). Adapting computer programming self-efficacy scale and engineering students' self-efficacy perceptions. *Participatory Educational Research*, 1(1), 20-31. <https://doi.org/10.17275/per.14.02.1.1>
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558-569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.005>
- Korkut, E., & Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Kukul, V., Gökçearslan, Ş., & Günbatır, M. S. (2017). Computer programming self-efficacy scale (cpses) for secondary school students: Development, validation and reliability. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 158-179. <https://doi.org/10.17943/etku.288493>
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics, use and interpretation* (2nd ed.). Mahwah.
- Marsh, H.W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Moos, D. C., & Azevedo, R. (2009). Learning with computer-based learning environments: A literature review of computer self-efficacy. *Review of Educational Research*, 79(2), 576-600. <https://doi.org/10.3102/0034654308326083>
- Nilsen, H., & Larsen, A. (2011, November 21-23) *Using the personalized system of instruction in an introductory programming course* [Paper presentation]. NOKOBIT, Norveç.
- Oluk, A., & Korkmaz, Ö. (2016). Comparing students' scratch skills with their computational thinking skills in terms of different variables. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 11, 1-7. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2016.11.01>
- Oluk, A., Korkmaz, Ö., & Oluk, H. A. (2016). Scratch'ın 5. sınıf öğrencilerinin algoritma geliştirme ve bilişimsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 54-71. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.399588>
- Özmen, B., & Altun, A. (2014). Undergraduate students' experiences in programming: Difficulties and obstacles. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(3), 9-27.
- Özyurt, Ö., & Özyurt, H. (2015). A study for determining computer programming students' attitudes towards programming and their programming self-efficacy. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(1), 51-67.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. Lawrence Erlbaum.
- Pillay, N., & Jugoo, V. R. (2005). An investigation into student characteristics affecting novice programming performance. *SIGCSE Bulletin* 37(4), 107-110. <https://doi.org/10.1145/1113847.1113888>
- Ramalingam, V., LaBelle, D., & Wiedenbeck, S. (2004, June 28-30). *Self-efficacy and mental models in learning to program*. 9th Annual SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, United Kingdom.
- Ramalingam, V., & Wiedenbeck, S. (1998). Development and validation of scores on a computer programming self-efficacy scale and group analyses of novice programmer self-efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, 19(4), 367-381. <https://doi.org/10.2190/C670-Y3C8-LTJ1-CT3P>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon.

- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tsai, M.-J., Wang, C.-Y., & Hsu, P.-F. (2019). Developing the computer programming self-efficacy scale (CPSES) for computer literacy education. *Journal of Educational Computing Research*, 56(8), 1345-1360. <https://doi.org/10.1177/0735633117746747>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of The Royal Society*, 366, 3717-3725. <https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>

EKLER

Ek-1. Bilgisayar okuryazarlığı eğitimi için bilgisayar programlama öz yeterlik ölçeği

Lütfen aşağıdaki soruları kendi durumunuza göre 1 - 5 arasında puanlayınız.

- 1 = Kesinlikle Güvenmiyorum (Yapamam)
2 = Güvenmiyorum
3 = Kararsızım
4 = Güveniyorum
5 = Kesinlikle Güveniyorum (Yapabilirim)

1) Program editöründe bir programı açabilir ve kaydedebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2) Program editöründe bir programı gözden geçirebilir ve düzenleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3) Program editöründe bir programı çalıştırabilir ve test edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4) Bir programın temel mantıksal yapısını anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5) Eğer... ise... (if... else...) gibi bir koşul ifadesini anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6) Mantıksal koşullar içeren bir programın nihai sonucunu tahmin edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7) Girdi değerleri verildiğinde bir programın sonucunu tahmin edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8) Bir programı test ederken karşılaştığım bir hatanın kaynağını bulabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9) Bir programı test ederken karşılaştığım bir hatayı düzeltebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10) Hata ayıklama (debugging) işlemi aracılığıyla programlama hakkında daha çok şey öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11) Bir örnek olmadan program prosedürlerini (işlemler, akış vb.) anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12) Bir program oluşturmak için başkalarının yardımına ihtiyaç duymam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13) Bir problemi çözmek için programlamadan faydalanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14) Programlama işinin insanlar için alt görevlere bölünebileceğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15) Bir programı yazarken başkaları ile çalışabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16) Programlama verimliliğini artırmak için bölümlerden (modül, alt program vb.) faydalanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The importance of computer programming education has been increasingly emphasized in recent years in terms of having students gain technological literacy skills which are accepted as one of 21st-century learner competencies. There are many studies in the literature that highlight that computer programming enables the development of various cognitive skills. Also, programming is considered as an assistant tool that develops one's thinking and problem-solving skills at a high level (Özmen & Altun, 2014). Another skill is computational thinking (CT). CT is a basic skill that enables individuals to think and design by making use of fundamental programming concepts (Wing, 2006). CT will constitute a new literacy skill in the digital world of the future, because it teaches individuals how to process the building of information and solve problems. CT skills will be a necessity not only for today's programmers (who are engaged in computer science), but also for all future individuals (Tsai et al., 2019). There are various methods that focus on developing students' CT skills. Programming education is one of these methods and a popular choice. Self-efficacy – an important factor associated with programming education (Tsai et al., 2019) – is a psychological concept that can be used to evaluate the individual beliefs as well as psychological states of individuals under different conditions and their performances (Bandura, 1997). When evaluated in the context of computer literacy, students' self-efficacy is related to their learning performance in computer-based environments (Moos & Azevedo, 2009). Self-efficacy, which is also an important component of programming education (Ramalingam & Wiedenbeck, 1998), can positively predict students' performance in computer programming (Ramalingam et al, 2004).

Upon emphasizing the importance of computer programming in computer literacy education, there are various scales that have been developed to evaluate students' self-efficacy about programming (Altun & Kasalak, 2018; Kukul, Gökçeşlan, & Günbatır, 2017; Ramalingam & Wiedenbeck, 1998). These scales have been adapted into different programming languages (Askar & Davenport, 2009; Govender & Basak, 2015) and into Turkish (Altun & Mazman, 2002; Korkmaz & Altun, 2014). An examination made on these scales reveals that they focus on the syntax structure of a particular programming language rather than on individual's general CT skills when it comes to problem-solving related to computer programming. While such scales may be seen as appropriate to assess the self-efficacy perceptions of future programming experts, they are not sufficient to assess CT skills which are considered to be a requirement for all students and are among 21st-century learner standards. Hence, Tsai et al., (2019) developed a general self-efficacy scale based on CT skills to examine students' self-efficacy about computer programming. In this study, the computer programming self-efficacy scale (CPSES), developed by Tsai et al. (2019), was adapted into Turkish and its validity and reliability analyses were performed. Also, self-efficacy scores obtained from the scale were examined in terms of various variables such as gender and programming experience.

2. METHOD

The sample consisted of 174 university students (69 females, 39.7% and 105 males, 60.3%). 47.1% of the students were studying at a vocational high school (N=82) and 52.9% of them were studying at a faculty (N=92). 46.6% of the participants (N=81) had one year or less of programming experience. 20.7% (N=36) one to three years, 23% (N=40) three to five years, 7.5% (N=13) five to seven years, and 2.3% (N=4) seven years or more.

The validity of the Turkish version of the scale was analyzed using factor analysis. EFA was applied to examine the construct validity of the scale. Here, it is worth noting that principal component analysis is used as a factorization technique to subtract the maximum variance from the data during the EFA and to reduce a large number of variables into a smaller number of components (Tabachnick & Fidell, 2007).

Cronbach's alpha (α) reliability coefficient and item-total correlations were calculated to determine the reliability of the scale and the levels of discrimination of each scale item.

3. FINDINGS, DISCUSSION, AND RESULTS

The convenience of the data and the principal components analysis were examined by applying a KMO coefficient and Bartlett's test. It was found that the KMO coefficient was .919 and Bartlett's test was significant ($\chi^2=1895.592$, $p=.000$). The EFA's results revealed a three-factor structure obtained that accounted for 68.853% of the total variance. These factors were programming competence (Factor 1), programming skill (Factor 2), and self-regulation (Factor 3). The programming competence factor consists of seven items that assess the students' perceptions when it comes to predicting structure and the results of the program by using a program editor. The programming skill factor consists of five items which measure the students' perceptions about program procedures as well as measure their ability to overcome programming problems. The self-regulation factor includes four items that reveal the students' perceptions about how they regulate their feelings, thoughts, and behaviors towards programming..

After the EFA, the CFA was applied to evaluate the construct validity of the three-factor model. The goodness of fit indices were calculated as follows: $\chi^2/df=2.132$, RMSEA=.081, SRMR=.0514, CFI=.941, GFI=.869, AGFI=.814, and NFI=.896. The standardized factor load values between the items and the factors vary between .544 and .883. The t values of the items were between 6.106 and 11.963 at a significance level of $p<.01$.

The Cronbach's alpha (α) reliability coefficient of all sixteen items was .936. The Cronbach's alpha (α) coefficients of the factors were found to be .919, .867, and .808 for the programming competence factor, the programming skill factor, and the self-regulation factor, respectively. The Item-total correlations of the items in the scale ranged between .430 and .771.

The data obtained from the students included in the sample group were also used to examine their self-efficacy levels for computer programming. The mean scores of the factors were observed to be similar to one another. The students obtained higher scores from the programming competence (3.82), self-regulation (3.70), and programming skills (3.16), respectively. Therefore, it can be said that the students had a high self-efficacy about computer programming. The Shapiro-Wilk test was used to examine the effects of gender on students' self-efficacy perception about computer programming. No significant difference was found between their self-regulation, programming skills, or programming competencies in terms of gender ($p > .05$). This study examined the correlation between students' programming experiences and self-efficacy perceptions about programming. The students were grouped as low level (N=81, 46.6%) for one year or less of programming experience, medium level (N=76, 43.7%) for one to five years of experience, and high level (N=17, 9.8%) for five years or more of experience. The correlation between their programming experience and computer programming self-efficacy was analyzed using Kruskal-Wallis test. The more programming experience students had, the higher their computer programming self-efficacy perceptions were – in the context of programming competence, programming skills, and self-regulation. Students, who have been involved in programming for a long time, feel more competent about it. Consequently, it can be asserted that there was a significant and positive correlation between the students' programming experience and self-efficacy perception about programming.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 552 – 571. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-793735>

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ile Dijital Yeterlik Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *

Examination of The Relationship Between Education Faculty Students' Technology Integration Self-Competence Perceptions and Digital Competence Levels

Ramazan Kaya¹ , Nihat Uyangör² 

Geliş Tarihi (Received): 11.09.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 25.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu eğitim fakültesinde öğrenim gören 681 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve Dijital Akıcılık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları yüksek, dijital yeterlik seviyeleri ise orta düzeydedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları, dijital yeterlik seviyelerini yordayan bir faktördür. Teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterliklerinin artırılması, dijital yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlayacak bir unsur olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Entegrasyonu, Dijital Yeterlikler, Öz-yeterlik Algısı

&

Abstract: This study aims to examine the relationship between faculty of education students' perceptions of technology self-efficacy and their digital competence levels. The research consists of 681 students studying at the education faculty. Research data were collected by using the technology Integration Self-Efficacy Scale and Digital Fluency Scale. Descriptive statistics, independent sample t-test, one-way analysis of variance, correlation analysis and regression analysis were used in the analysis of the data obtained from the research. According to the findings obtained at the end of the research, the technology integration self-efficacy perceptions of the education faculty students are high, and their digital competence levels are medium. Self-efficacy perceptions of faculty of education students are a factor that predicts their digital competence levels. It has been found that there is a significant and high-level relationship between technology integration self-efficacy perceptions and digital competence levels. It can be said that increasing the technology integration self-efficacy of education faculty students is an element that will contribute to the development of their digital competencies.

Keywords: Technology Integration, Digital Competences, Self-efficacy Perception

Atıf/Cite as: Kaya, R., & Uyangör, N. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 552-571. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-793735>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma 1 numaralı araştırmacının yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Ramazan Kaya, Milli Eğitim Bakanlığı, ramazankaya.10@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8652-3846>

² Doç. Dr. Nihat Uyangör, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, nuyangor@balikesir.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4814-3866>

1. GİRİŞ

21. yüzyılın başlarından itibaren akıllı telefonların, tabletlerin ve giyilebilir akıllı teknolojilerin yaygınlaşması toplumların yaşam tarzlarını, iletişim şekillerini ve öğrenme süreçlerini değiştirmiştir (Benali, Kaddouri & Azzimani, 2018). Teknolojinin durdurulamayan ilerlemesi karşısında toplumlar birçok alanda dönüşüme uğramıştır (Levano-Francia vd., 2019). Teknoloji, çevrimiçi bir hayat yaşayan yeni bir dijital nesli de beraberinde getirmiştir (Kurt, Günüş & Ersoy, 2013). Dijital yerliler olarak adlandırılan, bebeklikten itibaren her türlü teknolojik aracın var olduğu bir ortamda büyüyen ve zamanla bu teknolojilerde oldukça donanımlı hale gelen bu nesil toplum hayatına dâhil olmaya başlamıştır (Arabacı ve Polat, 2013). 2015 yılında OECD bölgesindeki öğrencilerin okul dışında altı saatten fazla zaman geçirdikleri ve yüzde 17'sinin internete 6 yaşından önce erişim sağladığı belirlenmiştir (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019). Dijital yerlilerin eğitim dünyasına katılmaları ve teknoloji kullanımının toplumda yaygınlaşması, ekonomik ve sosyal gelişmeler karşısında hazır olmak isteyen eğitim sistemlerinin yapısını ve işlevlerini de etkilemiştir (Taşdemir, 2018). Dünya Ekonomi Forumunun verilerine göre ilkokula başlayan öğrencilerin yarısından fazlasının gelecekte bugün var olmayan meslekleri yapacağı tahmin edilmektedir (The World Economic Forum [WEF], 2017). Bu bağlamda eğitim sistemleri ve öğretmenler, öğrencilerin gelecekte ekonomik olarak başarılı olmaları için dijital teknolojilere hâkim, işbirlikçi, problem çözen, yaratıcı öğrenenler olmalarına imkân ve fırsatlar sağlamalıdır (UNESCO, 2011).

Okul ortamlarında kullanılan teknoloji 1980'li yıllardan bu yana hızlı bir değişim göstermiş, eğitim teknolojilerine yapılan yatırımlar ile sınıf ortamları akıllı tahta, dizüstü bilgisayar, tabletler ve 3d yazıcılar gibi modern ve etkileşimli teknolojiler ile donatılmıştır (Mundy, Kupczynski & Kee, 2012). Eğitim teknolojilerine yapılan yatırımların artarak 2025 yılına kadar dünya genelinde 342 milyar dolara ulaşması beklenmektedir (WEF, 2020). Eğitim sistemleri için teknoloji yatırımları, eğitim ve öğretim ortamlarının iyileştirilmesi için aynı zamanda itici bir güçtür (Pelgrum, 2001). Türkiye Cumhuriyeti de eğitim dünyasında yaşanan teknolojik gelişmelere kayıtsız kalmamış ve bu alanda yatırımlarını hızlandırmıştır. 25 Haziran 1998'de Dünya Bankası ve Türkiye Cumhuriyeti arasında imzalanan Temel Eğitim Projesi ile ülkemizde sınıf ortamlarının zenginleştirilmesine yönelik çalışmalar başlamıştır. Temel Eğitim Projesi ile öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital farkındalıklarının artırılması ve bilişim temelli öğrenme ortamlarının oluşturulması hedeflenmiştir. 2010 yılında ise eğitim ve öğretimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak, okullardaki teknolojinin iyileştirilmesi ve teknoloji entegrasyonunun sağlanması amacıyla FATİH projesi başlatılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Proje kapsamında sınıf ortamlarının etkileşimli akıllı tahtalarla donatılması, yazıcı, geniş bant ağ hizmeti ve öğrencilere tablet dağıtımı amaçlanmaktadır (Yılmaz, 2020). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri tarafından FATİH projesi kapsamında eğitim paydaşları arasında sosyal bir ağ oluşturma, öğretmen eğitimleri ve dijital ders içerikleri geliştirilme amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur (Fidan, Kolsuz & Erbasan, 2016). Pandemi süreci ile uzaktan eğitime geçilmesiyle öğrenciler ve öğretmenler tarafından daha yoğun kullanılmaya başlanmıştır (Geçgel, Kana & Eren, 2020). Projede öğrencilere teknoloji konusunda rehberlik edecek öğretmenlerin eğitimleri de yer almaktadır. Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artırılması ve teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonu sürecinde etkin rol alması beklenmektedir (Taşdemir, 2018).

1.2 Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu ve Teknoloji Projeleri

Öğretmenlerin sınıf ortamlarında teknoloji entegrasyonu gerçekleştirmelerini ve dijital yeterliklerini arttırmaya yönelik birçok uluslararası proje sürdürülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 2009 yılında dâhil olduğu etwinning, öğretmenlerin çeşitli projeler geliştirerek öğrencileri ile birlikte farklı ülkelerden öğrencilerle iletişim kurabildikleri, çeşitli web araçlarını öğrendikleri bir platformdur (MEB, 2018a). Etwinning kapsamında sınıflarda bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik çalışmalar hedeflenmektedir (Bozdağ, 2017). Etwinning platformu öğretmenlerin teknolojik yeterliklerine yönelik çevrimiçi mesleki

gelişim fırsatları sunmaktadır (European Commission, 2020). Uluslararası bir diğer proje olan Geleceğin Sınıfı Laboratuvarı (FCL) ise bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin sınıf ortamlarında kullanılabilirliğine yönelik çalışmaların yürütülerek öğretmen ve öğrencilere 21. yüzyıl dijital becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Future Classroom Lab [FCL], 2020). Ulusal ve uluslararası projelerin hedefleri arasında yer alan teknoloji entegrasyonu, öğretmenler tarafından teknolojiye uyum sağlama ve bunu bir kültür haline getirme süreci olarak düşünülmelidir (Tosuntaş, Çubukçu & İnci, 2019).

Öğretmenlik mesleği geçmişe göre daha karmaşık ve daha geniş yeterlikler gerektirmekte ve öğretmenler, teknoloji ile donatılmış sınıf ortamlarında birtakım zorluklar ile karşılaşmaktadır (Benali vd., 2018). İnternetin ve mobil cihazların yaygınlaşması ile dijital dünya her yaşta insanın vazgeçilmesi haline gelmiştir. Toplumların dijitalleşmesi ile teknolojik yeterliklere sahip öğretmenlere ihtiyaç artarken eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Instefjord & Munthe, 2017). Bu bağlamda eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğretmenlerin üretkenliği ve dijital yeterliklerini geliştirmede önemlidir (Hero, 2019). Bilişim teknolojilerini eğitim amaçlı entegre edip kullanabilmek, dijital yeterliklere ve özel öğretmenlik mesleği becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Instefjord & Munthe, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Vizyon Belgesinde öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma ve geliştirmede lider olmalarına yönelik çalışmaların yapılacağı, dijital yeterliklerin artırılmasına yönelik çevrimiçi atölyelerin düzenleneceği belirtilmiştir (MEB, 2018b). Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Öğretmenlerimizle 2023'e Projesi kapsamında öğretmenlerin yeni öğretim programları ile uyumlu, kendi öğretim materyallerini hazırlayabilme ve kullanma becerilerine yönelik çalışmalar yürütülmüştür (MEB, 2018c). Microsoft, Google, Cisco, Autodesk gibi uluslararası teknoloji şirketleri ile öğretmenlerin dijital yetkinliklerini artırma amacıyla anlaşmalar yapılmış, 7 bin öğretmenin Python programlama dili, siber güvenlik ve nesnelerin interneti gibi konularda başta olmak üzere yazılım eğitimlerinin 2020 yılı içinde toplam 20 bin öğretmene eğitim verilmesi hedeflenmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM], 2020).

1.3 Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri

Öğretmenlerin dijital yeterliklerini arttırmaya yönelik yapılan çalışmalara rağmen öğretmenlerin dijital yeterliklerinin bilgi çağına gerektirdiği düzeye ulaşamadığı belirtilmektedir (Dağ, 2016). Çalışmaların istenen düzeye ulaşmamasında öğretmenlerin teknoloji entegrasyon sürecinden yaşadığı çevresel ve kişisel birtakım engeller vardır (Tatlı ve Akbulut, 2017). Çevresel engellerin teknoloji yatırımları ile azaldığı ve engellerin daha çok öğretmen kaynaklı olduğu belirtilmektedir (Tosuntaş vd., 2019). Bununla birlikte dijital yeterlik, birkaç bilgi alanından oluşan karmaşık bir yetkinliktir (Instefjord & Munthe, 2016). Dijital olarak yeterli olmak, yalnızca bilişim teknolojilerinin kullanımını değil, aynı zamanda bu teknolojilere yönelik bilgi, beceri ve tutuma sahip olmayı da gerektirmektedir (Vuorikari, 2015). Avrupa ülkelerinde dijital yeterlikler, öğretmen yeterlik çerçevelerinin temel kriterleri arasında yer alırken, Türkiye'de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında dijital yeterlikler kriteri bulunmamaktadır (Eurydice, 2019). Bu bağlamda özellikle dijital yerliler olarak da adlandırılan yeni nesil öğrencilere eğitim vermeye hazırlanan eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterliklere sahip olmaları ve teknoloji entegrasyonuna yönelik alacağı eğitimler önem kazanmaktadır (Yurt, Baydaş & Aktaş, 2019). Z kuşağı olarak adlandırılan öğrencilere eğitim verecek eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlikleri kazanmaları gerekir (Karakuş & Ocak, 2019). Burada ifade edilenlerden yola çıkarak eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının ve dijital yeterlik seviyelerinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

- 1- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının ve dijital yeterlik seviyelerinin düzeyi nedir?

- 2- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları demografik (cinsiyet, bölüm) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları demografik (cinsiyet, bölüm) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknolojiye entegrasyonu öz-yeterlik algıları, dijital yeterlik düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.5. Araştırmanın önemi

Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Teknolojik gelişmeler neticesinde ortaya çıkan ve dijital yerliler veya Z kuşağı olarak adlandırılan yeni nesil öğrenciler, eğitimde yenilikleri ve teknolojik atılımları gerekli kılmaktadır. Bu öğrencilere gelecekte eğitim verecek olan eğitim fakültesi öğrencilerinin teknolojik yeterliklerini geliştirmeleri, göreve başladıklarında karşılıklarına çıkacak teknoloji temelli sorunlar karşısında kendilerine birtakım faydalar sağlayacaktır. Buradan hareketle eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının ve dijital yeterlik seviyelerinin araştırılması, öğretmen eğitimi üzerine çalışmalar yürüten ilgili kurum ve kuruluşlara çeşitli fikirler vereceği ve bu alanda yürütülen çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlikleri ve dijital yeterlik seviyelerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi için genel tarama modeli kullanılmıştır. Desen olarak tekil ve ilişkisel tarama tercih edilmiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde yürütülmüştür.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören birinci sınıflar hariç; tüm sınıf seviyelerinde faaliyet gösteren ve ilgili lisans programlarındaki 681 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	527	77.4
	Erkek	154	22.6
Sınıf	2	257	37.7
	3	218	32.0
	4	206	30.2
	Türkçe Eğitimi	94	13.8
	Fen Bilgisi Eğitimi	95	14.0
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	98	14.4

Tablo 1. Devamı
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Bölüm	İlköğretim Matematik Eğitimi	66	9.7
	Okul Öncesi Eğitimi	92	13.5
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	86	12.6
	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	90	13.2
	İngiliz Dili Eğitimi	60	8.8
Dijital Araçları Kullanma Süreleri	1 saatten az	13	1.9
	1 – 2 saat	94	13.8
	2 – 4 saat	266	39.1
	4 – 6 saat	199	29.2
	6 saatten fazla	109	16.0

Araştırmada yer alan kadın öğrenci sayısı 527 kişi ile % 74.4'ü, erkek öğrenci sayısı ise 154 kişi olarak % 22.6'sını oluşturmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin % 1.9'u 1 saatten az, % 13.8'i 1 - 2 saat, % 39.1'i 2 - 4 saat, % 29.2'si 4-6 saat arası, % 16.0'ı 6 saatten fazla dijital araçlardan herhangi birini kullanmaktadır. Öğrencilerinin % 0,9'u anaokulundan önce, % 1.6'sı anaokulunda, % 25.4'ü ilkokulda, % 51.4'ü ortaokulda ve % 18.5'i ise lisede, % 1.9'ı üniversitede ve % 0.3'ü iş hayatında interneti kullanmaya başladığını belirtmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği: Ölçek, (Wang, Ertmer & Newby, 2004) tarafından öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusunda öz-yeterlik algılarını belirlemek için geliştirilmiş ve Ünal ve Teker (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. 19 madde ve 2 alt faktöre sahip beşli Likert tipi bir ölçektir. Bilgisayar Teknolojilerini Kullandırma Öz-Yeterliği" ve "Bilgisayar Teknolojilerini Kullanma Öz-Yeterliği" olmak üzere iki alt faktöre sahiptir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve 0.93 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama puanları kullanılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunun testi için KMO ve Barlett testi uygulanmıştır. Teknoloji tutum ölçeğinin, KMO değeri = 0.96; Barlett değeri ise (p= .001) bulunmuştur. Bu değerlerin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini gösterir.

Tablo 2.

Değerlendirme Aralığı

Toplam Ölçek Puanı	Ölçek Genel Ortalaması	Değerlendirme Kriteri
$\bar{x} \leq 48$	1.00-2.49	Düşük
$48 \leq \bar{x} \leq 66$	2.50-3.50	Kararsız
$\bar{x} > 66$	3.51-5.00	Yüksek

Dijital Akıcılık Ölçeği: Demir (2018) tarafından öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve dijital yeterlik seviyelerinin belirlenmesi için geliştirilmiştir. Ölçek toplam 29 madde ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. "Farkındalık" faktörü altında 14, "Öz yeterlik" faktörü altında 11 ve "Duyuşsal" faktörü altında 4 madde olan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükü alt sınır noktası 0.4 olarak

belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 29 maddenin faktör yükleri 0.824-0.492 aralığında, ortak varyans değerleri ise 0.701-0.301 aralığında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık düzeyinin ideal kabul edilebilmesi için olması gereken sınır alpha değeri 0.70 ve üzeri olarak ifade edilmektedir (Akbulut, 2010). Veri toplama aracının genel iç tutarlılık katsayısı α toplamölçek=.923 olup güvenilir olarak kabul edilebilir düzeydedir. Birinci (α Farkındalık=.922), ikinci (α Özyeterlilik=.910) ve üçüncü (α Duyuşsal=.804) faktörlerin de iç tutarlılık katsayısı belirtilen aralıklarda ve güvenilirdir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital akıcılıklarını belirlemek amacı ile ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puan aralığı eşit oranlara ayrılarak yüksek düzey (145 - 106.33 puan arası), orta düzey (106.33 - 67.67 puan arası) ve küçük düzey (67.67 - 29 puan arası) olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada verilerin dağılımını belirlemek için basıklık-çarpıklık, ortalama-medyan değerleri incelenmiş, dağılımın normal olması sonucu parametrik analizlerden ikili grup karşılaştırmasında bağımsız örneklem t-testi ve çoklu grup karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış olup ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde ise SPSS 21.0 bilgisayar programı kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Balıkesir üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 02.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 47334775-302.08.01

3. BULGULAR

Aşağıda bulgular araştırmanın alt problemlerinin veriliş sırasına göre sunulmuştur.

3.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algılarının Düzeyi Nedir?

Tablo 3'te Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının düzeyine ilişkin betimsel analiz sunulmuştur.

Tablo 3.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-yeterlik Algılarının Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	Eğiklik	Basıklık	Düzye
Bilişim Teknolojilerini Kullanma Öz-Yeterliği Boyutu	681	3.63	.61	-.221	.525	Yüksek
Bilişim Teknolojilerini Kullandırma Öz-Yeterliği Boyutu	681	3.89	.46	.029	.896	Yüksek
Ölçek Genel	681	3.80	.46	.238	.157	Yüksek

Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir ($X=3.80$, $SS=.46$). Alt boyutlara bakıldığında bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterliği alt boyutunun ortalamasının ($X=3.63$; $Ss=.61$) ve bilişim teknolojilerini kullandırma öz-yeterliği

ortalamasının yüksek ($\bar{X}=3.89$; $Ss=.46$) olduğu belirlenmiştir. Tablo 4' te Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital yeterlik seviyelerinin düzeyine ilişkin analiz sunulmuştur.

Tablo 4.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Yeterlik Seviyelerine ait Toplam Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min.	Maks.	\bar{X}
Toplam Ölçek	681	56.00	144.00	101.33

Ölçeğin genelinden elde edilen toplam puanlara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital öz-yeterliklerinin orta düzeyde ($\bar{x}= 101.33$) olduğu tespit edilmiştir.

3.2 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrencilerin Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları Demografik Değişkenlere (Cinsiyet, Bölüm) Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algılarının demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığını incelemek için Bağımsız Örneklem t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Söz konusu analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre değişiminin incelenmesi için öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterliği alt boyutu ve bilişim teknolojilerini kullandırma öz-yeterliği alt boyutu puanlarının cinsiyete göre değişimini belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t- Testi yapılmıştır.

Tablo 5.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Bilişim Teknolojilerini Kullanma Öz-Yeterliği	Kadın	527	3.60	.58	-2.134	220.04	.034*
	Erkek	154	3.73	.69			
Bilişim Teknolojilerini Kullandırma Öz-Yeterliği	Kadın	527	3.88	.44	-1.147	222.93	.253
	Erkek	154	3.93	.52			

$p < .05$

Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterliği alt boyutu puanlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=-2.134$, $p<.05$). Bilişim teknolojilerini kullandırma öz-yeterliği alt boyutu puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($t=-1.147$, $p>.05$).

3.2.2 Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algılarının bölüm değişkenine göre değişiminin incelenmesi için öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterliği alt boyutu ve bilişim teknolojilerini kullandırma öz-yeterliği alt boyutu puanlarının bölüme göre değişimini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 6.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Görüş Puanlarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları

	Bölüm	N	\bar{x}	SS	F	p
Bilişim Teknolojilerini Kullanma Öz-Yeterliği	Türkçe Eğitimi	94	3.52	0.64	2.163	.036*
	Fen Bilgisi Eğitimi	95	3.64	0.62		
	Rehberlik ve Psik. Danışmanlık	98	3.53	0.66		
	Matematik Eğitimi	66	3.65	0.45		
	Okul Öncesi Eğitimi	92	3.78	0.52		
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	86	3.56	0.62		
	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	90	3.66	0.49		
	İngiliz Dili Eğitimi	60	3.77	0.76		
Bilişim Teknolojilerini Kullandırma Öz-Yeterliği	Türkçe Eğitimi	94	3.85	0.49	4.956	.000*
	Fen Bilgisi Eğitimi	95	3.91	0.44		
	Rehberlik ve Psik. Danışmanlık	98	3.89	0.44		
	Matematik Eğitimi	66	3.83	0.44		
	Okul Öncesi Eğitimi	92	4.01	0.47		
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	86	3.80	0.47		
	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	90	3.87	0.38		
	İngiliz Dili Eğitimi	60	3.97	0.56		

*p < .05

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullandırma öz-yeterlikleri alt boyutuna ilişkin puanların bölüme göre bazı farklılıklar gösterdiği ve bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterlik algıları düzeyinin en yüksek Okul Öncesi Eğitimi ve en düşük ise Türkçe Eğitimi bölümünde olduğu göze çarpmaktadır. Bilişim teknolojilerini kullandırma öz-yeterlikleri alt boyutuna ilişkin puanların da bölüme göre bazı farklılıklar gösterdiği ve bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterlik algıları ortalamasının en yüksek Okul Öncesi Eğitimi ve en düşük ise Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde olduğu belirlenmiştir. Ortalamalarda görülen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Eğitim Fakültesinde Öğrencilerin Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Puanların Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişim Teknolojilerini Kullanma Öz-Yeterliği	Gruplar Arası	6.151	7	.879	2.432	.018*	Okul Öncesi - Türkçe
	Gruplar İçi	243.138	673	.361			
	Toplam	249.289	680				

Tablo 7. Devamı

Eğitim Fakültesinde Öğrencilerin Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Puanların Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişim Teknolojilerini Kullandırma Öz-Yeterliği	Gruplar Arası	2.772	7	.396	1.882	.070	
	Gruplar İçi	141.621	673	.210			Fark Yok
	Toplam	144.393	680				

* p < .05

Tek Yönlü Varyans (Anova) analizi sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterlik algıları, bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=2.432; p>.05). Bölümler arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek post-hoc testini tespit etmek için gruplar arası varyans homojenliği incelenmiş ve varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Bu nedenle farklılıkların kaynağını belirlemek için varyansların homojen olmadığı durumlarda gerçekleştirilen post-hoc testlerinden Games-Howell testi kullanılmıştır.

Elde edilen analiz sonucuna göre Okul Öncesi Eğitimi bölümünde eğitim gören öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterlik algılarının Türkçe Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tek Yönlü Varyans (Anova) analizi sonuçlarına göre bilişim teknolojilerini kullandırma öz-yeterlik algıları ise bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=1.882;p>.05).

3.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Yeterlik Seviyeleri Demografik (Cinsiyet ve Bölüm) Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik seviyelerinin demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığını incelemek için ölçeğin öz-yeterlik, farkındalık ve duyuşsal alt boyutlarından elde edilen puanlara göre Bağımsız Örneklem t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3.3.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik seviyelerinin cinsiyete göre değişiminin incelenmesi için öğrencilerin ölçeğin öz-yeterlik, farkındalık ve duyuşsal alt boyutu puanlarının cinsiyete göre değişimini belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t- Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Eğitim fakültesi Öğrencilerinin Dijital Yeterlik Seviyeleri Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	SS	t	Sd	p	
Öz-yeterlik	Kadın	527	3.86	.52	-2.908	679	.004*
	Erkek	154	4.00	.56			
Farkındalık	Kadın	527	3.38	.58	-3.695	221.95	.000*
	Erkek	154	3.60	.68			
Duyuşsal	Kadın	527	3.16	.83	-2.231	679	.026*
	Erkek	154	3.32	.84			

*p<.05

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik seviyelerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre öz-yeterlik alt boyutu puanlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (t=-2.908, p<.05). Ölçeğin farkındalık alt boyutu puanlarında anlamlı bir

farklılık belirlenmiştir ($t=-3.695$, $p<.05$). Erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=3.60$, $SS=.68$) kadın öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x}=3.38$, $SS=.56$) daha yüksektir. Duyuşsal boyut puanları arasında da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t=2.231$, $p<.05$). Erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=3.32$, $SS=.84$) kadın öğrencilerin ortalamasından ($\bar{x}=3.16$, $SS=.83$) daha yüksektir.

3.3.2 Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik seviyelerinin bölüme göre değişiminin incelenmesi için öğrencilerin ölçeğin öz-yeterlik, farkındalık ve duyuşsal alt boyutu puanlarının bölüme göre değişimini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Beceri Düzeyi Puanlarının Bölüme Göre Betimsel Analiz ve Homojenliği Testi Analiz Sonuçları

	Bölüm	N	\bar{X}	SS	F	p
Öz yeterlik	Türkçe Eğitimi	94	3.80	.60	1.592	.134
	Fen Bilgisi Eğitimi	95	3.88	.51		
	Rehberlik ve Psik. Danışmanlık	98	3.82	.50		
	Matematik Eğitimi	66	3.80	.45		
	Okul Öncesi Eğitimi	92	4.00	.56		
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	86	3.87	.53		
	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	90	3.94	.49		
	İngiliz Dili Eğitimi	60	4.04	.60		
Farkındalık	Türkçe Eğitimi	94	3.36	.64	2.666	.010*
	Fen Bilgisi Eğitimi	95	3.35	.59		
	Rehberlik ve Psik. Danışmanlık	98	3.32	.59		
	Matematik Eğitimi	66	3.40	.47		
	Okul Öncesi Eğitimi	92	3.57	.64		
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	86	3.37	.60		
	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	90	3.50	.55		
	İngiliz Dili Eğitimi	60	3.64	.74		
Duyuşsal	Türkçe Eğitimi	94	3.02	.90	1.320	.238
	Fen Bilgisi Eğitimi	95	3.31	.84		
	Rehberlik ve Psik. Danışmanlık	98	3.17	.82		
	Matematik Eğitimi	66	3.18	.61		
	Okul Öncesi Eğitimi	92	3.19	.89		
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	86	3.18	.78		
	Sınıf Öğretmenliği Eğitimi	90	3.31	.89		
	İngiliz Dili Eğitimi	60	3.22	.89		

* $p<.05$

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğrencilerin öz-yeterlik, farkındalık ve duyuşsal alt boyutu puanlarından elde edilen bulgulara göre dijital yeterlik seviyelerinin bölüme göre bazı farklılıklar gösterdiği ve öz-yeterlik ve farkındalık alt boyutlarında en yüksek ortalamanın İngiliz Dili Eğitimi bölümünde olduğu göze çarpmaktadır. Duyuşsal alt boyutta ise en yüksek ortalama Sınıf Öğretmenliği Eğitimine aittir. Ortalamalarda görülen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Eğitim Fakültesin Öğrencilerinin Dijital Yeterlik Seviyeleri Puanlarının Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Öz-yeterlik	Gruplar Arası	4.521	7	.646	2.277	.027*	İngiliz Dili Eğitimi-Türkçe Eğitimi
	Gruplar İçi	190.881	673	.284			
	Toplam	195.402	680				
Farkındalık	Gruplar Arası	7.670	7	1.096	2.987	.004*	İngiliz Dili Eğitimi – Rehberlik
	Gruplar İçi	246.882	673	.367			
	Toplam	254.552	680				
Duyuşsal	Gruplar Arası	5.571	7	.796	1.137	.338	Fark Yok
	Gruplar İçi	471.115	673	.700			
	Toplam	476.686	680				

*p < .05

Tek Yönlü Varyans analizi sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik seviyeleri öz-yeterlik ve farkındalık alt boyutlarında bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=2.277; p>.05, F=2.987; p>.05). Bölümler arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek post-hoc testini tespit etmek için gruplar arası varyans homojenliği incelenmiş ve öz-yeterlik alt boyutunun homojen olduğu, farkındalık alt boyutunun ise homojen olmadığı görülmüştür. Bu nedenle farklılıkların kaynağını belirlemek için varyansların homojen olduğu durumlarda gerçekleştirilen post-hoc testlerinden Tukey testi ve varyansların homojen olduğu durumlarda gerçekleştirilen post-hoc testlerinden Tamhane kullanılmıştır. Öz-yeterlik alt boyutunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre İngiliz Dili Eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin dijital yeterlik seviyeleri, Türkçe Eğitiminde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Farkındalık alt boyutunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tamhane testinin sonuçlarına göre İngiliz Dili Eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin dijital yeterlik seviyeleri, Rehberlik ve Psik. Danışmanlık Eğitiminde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

3.4 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ile Dijital Yeterlik Seviyeleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmış ve elde edilen veriler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları İle Dijital Yeterlik Seviyeleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5
BT Kullandırma Öz-yeterliği	.594**				
Öz-yeterlik	.526**	.525**			
Farkındalık	.567**	.537**	.775**		
Duyuşsal	-.210**	-.176**	-.168**	-.184**	

**p < .01

Tablo 11 incelendiğinde bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterliği boyutu ve bilişim teknolojilerini kullandırma öz-yeterliği boyutu arasında sırasıyla pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki (r=.526 ve r=.525) tespit edilmiştir. Farkındalık boyutu ile bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterliği boyutu ve bilişim

teknolojilerini kullandırma öz-yeterliği boyutu arasında sırasıyla pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=.567$, $r=.537$) saptanmıştır. Duyuşsal boyutu ile bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterliği boyutu, bilişim teknolojilerini kullandırma öz-yeterliği boyutu ve öz-yeterlik ve farkındalık boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=-.210$, $r=-.176$, $r=-.168$, $r=-.184$) vardır.

3.5 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Entegrasyonu Yönelik Öz Yeterlik Algıları, Dijital Yeterlik Düzeylerini Anlamli Şekilde Yordamakta Mıdır?

Tablo 12’de eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algılarının dijital yeterlik seviyelerini yordama gücü analiz edilmiştir. Ölçekler genel ortalamalarına göre değerlendirilebildiği için, regresyon analizi kapsamında sadece genel ortalamaları dikkate alınarak analiz işlemi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 12. Dijital Yeterlik Seviyelerini Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.263	.119		10.651	.000
Teknoloji Entegrasyonu Özyeterlik Algıları	.598	.031	.595	19.298	.000

R= 0.595

R²= 0.354

F₍₁₋₆₇₉₎= 372.421

P= .000

Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasında anlamlı ilişki gözlenmiş (R= 0.595, R²= 0.354), teknolojik entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algılarının dijital yeterlik seviyelerinin anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır (F₍₁₋₆₇₉₎= 372.421, p<.01). Teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları, dijital yeterlik seviyelerindeki değişimin % 35’ini açıklamaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ünal ve Teker (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik seviyelerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Demir (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik seviyelerinin düzeyleri açısından benzerlik göstermektedir. Karakuş ve Ocak (2019) tarafından bir devlet üniversitesinde yapılan araştırmada ise dijital okuryazarlık öz-yeterliklerinin yeterlik seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin güncel teknolojilerde aktif birer kullanıcı olmaları, öz-yeterlik algılarının yüksek olmasını sağlarken, dijital yeterlik seviyelerinin orta düzeyde olması dijital teknolojileri etkin kullanma noktasında birtakım sorunların yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkekler lehine oluşan bu sonuç, diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (M. Yılmaz vd.,2015; Menzi vd.,2012; Pamuk & Peker,2009; Tekinarslan,2008; Ünal & Teker,2018). Söylemez ve Oral (2013) ‘ın yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin bilişim teknolojileri ile ilgili öz-yeterlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna yer verilmiştir. Kozan ve Özek (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise cinsiyet değişkenin anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. İlgili araştırmalara katılan kadın ve erkek öğrenci sayılarının eşit olmaması bu farklı sonuçların çıkmasına yol açmış olabilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişim teknolojilerini kullanma öz yeterliği algılarında bölüme göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim görülen bölüme göre bilişim teknolojilerini kullanma öz yeterlik algıları arasında oluşan bu farklılık, Okul Öncesi eğitimi ve Türkçe eğitimi bölümü arasında Okul Öncesi lehinedir. Bu bulguya göre öğrenim görülen bölüm eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişim teknolojilerini kullanma öz yeterlik algıları üzerinde etkilidir sonucuna ulaşılabilir. Karakuş ve Ocak (2019) tarafından

yapılan araştırma bulguları ile elde edilen sonuçlar uyumludur ve öğrenim görülen bölüm bilişim teknolojilerini kullanmada anlamlı fark yaratmıştır. Bu durumun öğrencilerin ilgili bölümlere kabul puanları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte çeşitli araştırmalarda öğrenim görülen bölümün bilişim teknolojilerini kullanma öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir (Söylemez & Oral, 2013; Saygıner, 2016).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik seviyelerinin; cinsiyet ve bölüm değişkeni bakımında elde edilen sonuçlar incelendiğinde; cinsiyete göre öz-yeterlik, farkındalık ve duyuşsal boyutları puanlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkek öğrenciler lehine oluşan bu farklılık benzer araştırmalar ile uyumludur (Birgin, Çoker & Çatlıoğlu, 2010; Korkut & Akkoyunlu, 2008). Aksoy ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet değişkeninin dijital öz-yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin eşit düzeyde sahip olması beklenen dijital yeterlik düzeylerinin ilgili araştırmalarda erkekler lehine farklılaşması; bilişim teknolojilerinin genellikle erkeklerle özdeşleştirilmesi, erkeklerin bu teknolojilerle daha yoğun bir şekilde ilgilenmeleri ve çevrimiçi oyunlarda vakit geçirmelerine bağlı olabilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik seviyelerinin, öz-yeterlik ve farkındalık alt boyutlarında öğrenim görülen bölüme göre İngiliz Dili eğitimi lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Korkut ve Akkoyunlu (2008) tarafından eğitim fakültesinin yabancı dil bölümünde yapılan araştırmada, öğrencilerin öz-yeterlik seviyelerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Çeşitli araştırmalarda İngiliz Dili eğitimi lehine oluşan bu bulgulara göre, bireylerin dil bilgisinin artmasına bağlı olarak teknolojik araçları kullanma sürecinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Araştırmanın ele alınan dördüncü alt problemi doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasında arasındaki ilişkinin sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korkut ve Akkoyunlu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bilişim teknolojilerinde başarı gösteren eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital öz-yeterlik seviyelerinin ve teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının da yüksek olması beklenebilir.

Sonuç olarak bu araştırma bulgularına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları yüksektir. Cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları, dijital yeterlik seviyelerini yordayan bir faktördür. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz-yeterliklerinin artırılması dijital becerilerin gelişmesine katkı sağlayacak bir unsur olduğunu göstermektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital yeterlik seviyeleri yüksektir, bazı demografik faktörlere göre (cinsiyet ve bölüm) dijital yeterlik seviyeleri farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ve dijital yeterlik seviyeleri yüksektir ve bazı demografik faktörler açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişim teknolojilerini yakından takip etmeleri, eğitimler almaları ve eğitimde yoğun olarak kullanılan web araçlarını öğrenmeleri dijital yeterlik düzeylerinde istenen seviyenin yakalanmasına yardımcı olabilir. Gelecekte teknoloji entegrasyonunu sınıflara taşıyacak olan eğitim fakültesi öğrencilerinin bu ilişkiyi göz ardı etmemeleri, donanımlı ve yetkin birer öğretmen olmak için önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde elde edilen sonuçlara göre teknolojik ve dijital yeterliklerde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Bu konuda pozitif ayrımcılık sağlanarak kadın öğrencilere yönelik teknolojik gelişmeler ile ilgili çeşitli eğitim ve seminerlerin verilmesi yararlı olabilir. Eğitim fakülteleri bünyesinde çalışma grupları oluşturularak kadın öğrencilere yönelik ilave kurslar ve eğitim süreçleri işe koşulabilir. Öğrencilerin teknolojik yeterliklerini karşılayabilecek düzeyde yabancı dil bilgisinin sağlanmasına yönelik kamu kurum ve kuruluşları tarafından çeşitli kurslar açılabilir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevdeki öğretmenlere yönelik 2019 yılından itibaren Google, Microsoft, Apple, Cisco ve Oracle gibi uluslararası kuruluşların işbirliği ile verilen ücretsiz eğitimlerin, eğitim fakültesi öğrencilerinin erişimine açılması yararlı olabilir. Öğretmenlere ve ortaöğretim

öğrencilerinin erişime açılan bu içeriklerin eğitim fakóltesi öğrencilerinin hizmetine sunulabilir. Araştırma daha geniş bir çalışma grubu, çeşitli örnekleme yöntemlerinden faydalanılarak farklı üniversitelerin eğitim fakólterinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturulabilir. Gelecekte gerçekleştirilecek olan bir çalışmada gözlem, görüşme gibi karma yöntemlerin bir arada kullanılması ile daha detaylı bir çalışma yürütülebilir. Bu çalışmadaki kuramsal model eğitim fakóltesi öğrencileri üzerinde incelenmiştir. Bu model eğitim fakóltesinde görev yapan akademik personel üzerinde de incelenebilir.

Kaynakça/Reference

- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3).
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 859-894.
- Arabacı, İ. B. & Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler Ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Benali, M., Kaddouri, M. & Azzimani, T. (2018). Digital Competence of Moroccan Teachers of English. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 14(2), 99-120.
- Birgin, O., Çoker, B. & Çatlıoğlu, H. (2010). Investigation of first year pre-service teachers' computer and internet uses in terms of gender. *Innovation and Creativity in Education*, 2(2), 1588-1592. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.241
- Bodur, E. (2019). Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlikleri İle Etkileşimli Tahtaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye'de Okullarda Teknoloji Entegrasyonu. Etwinning Örneği Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.
- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye'de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13, 90-111. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3523
- Demir, K. (2018). Öğretmen Adaylarının Dijital Akıcılıklarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Elkıran, Y. M. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- European Commission. (2020). About. 18 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.etwinning.net/en/pub/about.htm> adresinden alınmıştır.
- Eurydice, P. O. of the E. (2019). Digital education at school in Europe. Eurydice. Publications Office of the European Union. 17 Ağustos 2020 tarihinde <http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> adresinden alınmıştır.
- FCL. (2020). Hakkında – Future Classroom Lab (Fcl). <http://fclturkiye.eba.gov.tr/hakkında/> adresinden alınmıştır.
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. doi:10.16916/aded.742352
- Fidan, N. K., Kolsuz, S., & Erbasan, Ö. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (Eba) Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 626-637.
- Instefjord, E. J. & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. doi:10.1016/j.tate.2017.05.016
- Karakuş, G. & Ocak, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterlilik Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. doi:10.32709/akusosbil.466549
- Korkut, E. & Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 178-188.

- Kozan, M. & Bulut Özdek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kurt, A. A., Günücü, S. ve Ersoy, M. (2013). The current state of digitalization: Digital Native, Digital Immigrant and Digital Settlers. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 1-22. doi:10.1501/Egifak_0000001271
- Levano-Francia, L., Sanchez Diaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N. & Collantes-Inga, Z. (2019). Digital Competences and Education. *Journal of Educational Psychology – Propósitos y Representaciones*, 7(2), 579-588.
- MEB. (2018a). ETwinning Nedir – eTwinning Türkiye. <http://etwinning.meb.gov.tr/etwnedir/> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018b). 2023 Vizyonu. 19 Ağustos 2020 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018c). Öğretmenlerimizle 2023e Projesi. 19 Ağustos 2020 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlerimizle-2023e-projesi/icerik/676> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2020). Fatih Projesi. 17 Ağustos 2020 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden alınmıştır.
- Menzi, N., Çalışkan, E. & Çetin, O. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1).
- Mundy, M.-A., Kupczynski, L. & Kee, R. (2012). Teacher's Perceptions of Technology Use in the Schools. *SAGE Open*, 2(1), 2158244012440813. doi:10.1177/2158244012440813
- OECD. (2019). Measuring the Digital Transformation: A Roadmap for the Future. *OECD*. doi:10.1787/9789264311992-en
- ÖYGM. (2020). Öğretmen Eğitiminde "Dijital" Dönüşüm Dönemi. 19 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/ogretmen-egitiminde-dijital-donusum-donemi/haber/20225/tr> adresinden alınmıştır.
- Pamuk, S. & Peker, D. (2009). Turkish pre-service science and mathematics teachers' computer related self-efficacies, attitudes, and the relationship between these variables. *Computers & Education*, 53(2), 454-461. doi:10.1016/j.compedu.2009.03.004
- Saygıner, Ş. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri ile Teknolojiye Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi / An Analysis of Relationship Between Computer Competencies and Perceptions of Pre-Service Teachers Toward. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 0-0.
- Söylemez, A. G. N. H. & Oral, D. D. B. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 44-60.
- Taşdemir, S. (2018). Fatih Projesi İle Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Sağlanan Okullarda Teknoloji Liderinin Belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Tatlı, Z. & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen Adaylarının Alanda Teknoloji Kullanımına Yönelik Yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55. doi:10.12984/eegefd.328375
- Tekinarslan, E. (2008). Eğitimciler İçin Temel Teknoloji Yeterlilikleri Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 186-205.
- Tosuntaş, Ş. B., Çubukçu, Z. & İnci, T. (2019). A Holistic View to Barriers to Technology Integration in Education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(4), 439-461. doi:10.17569/tojqi.613969
- Tuncer, M. ve Kaysı, F. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Becerilerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 13(3). <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2148> adresinden alınmıştır.

- Ünal, E. (2013). Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, E. & Teker, N. (2018). Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 973-978. doi:10.18506/anemon.400497
- Wang, L., Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (2004). Increasing Preservice Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Technology Integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 231-250. doi:10.1080/15391523.2004.10782414
- WEF. (2017). The role of technology in the education of the future. *World Economic Forum*. 17 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.weforum.org/agenda/2017/05/science-of-learning/> adresinden alınmıştır.
- WEF. (2020). Learning through play: How schools can educate students through technology. *World Economic Forum*. 17 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.weforum.org/agenda/2020/01/technology-education-edtech-play-learning/> adresinden erişildi.
- Yılmaz, M., Üredi, L. & Akbaşlı, S. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeylerinin ve Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının Belirlenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-121.
- Yılmaz, Ö. (2021). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18-27.
- Yılmaz, Z. A. (2020). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin FATİH Projesi ve Akıllı Tahta Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 71-83.
- Yurt, S. U., Baydaş, Ö., & Aktaş, E. Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Teknoloji Kullanma Kabullerinin Sınıf Düzeylerine Ve Branşlara Göre Farkı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 74-89.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The teaching profession requires more complex and broader competencies than in the past, and teachers face several difficulties in technology-equipped classroom environments (Benali, Kaddouri & Azzimani, 2018). With the digitalization of societies, while the need for teachers with technological competencies increases, there is a need for new approaches to technology integration in education (Instefjord & Munthe, 2017). In this context, technology integration in education is important in improving teachers' productivity and digital competencies (Hero, 2019). Integrating and using technology for educational purposes requires having digital competencies and private teaching profession skills (Instefjord & Munthe, 2017). It is stated that despite the efforts to increase the digital competencies of teachers, the digital competencies of teachers cannot reach the level required by the information age (Dağ, 2016). In this context, it is important for the students of the education faculty to be individuals who have the digital competencies required by the age, to be effective individuals in technology integration and to continue their education in this direction (Yurt, Baydaş & Aktaş, 2019).

In this study, the relationship between the technology integration self-efficacy perceptions of education faculty students and their digital efficacy levels was examined. It is thought that researching the technology integration of self-efficacy perceptions and digital efficacy levels of education faculty students will give various ideas to the relevant institutions and organizations working on teacher education and contribute to the studies carried out in this field. This study aims to examine the relationship between the technology integration self-efficacy perceptions of the Faculty of Education students and their digital competence levels.

2. METHOD

In this study, a general screening model was used to determine the technology integration self-efficacy and digital competence levels of education faculty students according to various variables. Single and relational scanning was preferred as a pattern. The research was conducted in the fall semester of the 2019-2020 academic year.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the scores of the self-efficacy perceptions scale for technology integration were examined, it indicated that the self-efficacy perceptions of the education faculty students were high. This result is parallel to the findings of previous studies. The study conducted by Ünal and Teker (2018), observed that the self-efficacy perceptions of the students of education faculty towards technology integration were high. It was found that the digital competence levels of the education faculty students were at a medium level. This result is parallel to the result of the research carried out by Demir (2018). The results were obtained in terms of gender and department variables. In the analysis made according to the gender variable, a significant difference was found in favour of male students. This result is parallel to the findings of previous studies (Tekinarslan, 2008; Pamuk & Peker, 2009; Ünal & Teker, 2018). A significant difference was found in the perception of self-efficacy of faculty of education students in using computer technologies according to the department. This difference between the perceptions of self-efficacy in using computer technologies according to the department of education of the education faculty students is in favour of Preschool Education and Turkish Education departments.

The digital competence levels of the education faculty students are examined according to gender variable; a significant difference was found in favour of male students in the self-efficacy, awareness, and affective dimensions. This difference in favour of male students is parallel to the findings of previous studies (Birgin,

Çoker, & Çatlıoğlu, 2010; Korkut & Akkoyunlu, 2008). It has been observed that the digital competence levels of the education faculty students show a significant difference in favour of English Language education in the sub-dimensions of self-efficacy and awareness according to the department of education. In the study conducted by Korkut and Akkoyunlu (2008) in the foreign language department of the faculty of education, it was found that the self-efficacy levels of the students were quite high. According to the results, it was concluded that there is a significant, positive, and high-level relationship between the technology integration self-efficacy perceptions and digital competencies of the education faculty students.

The self-efficacy perceptions of the education faculty students towards technology integration significantly predicted their digital competence levels. Self-efficacy perceptions of faculty of education students are a factor that predicts their digital competence levels. According to the findings of the research, it was found that technology integration self-efficacy perceptions of education faculty students are high. Increasing the self-efficacy of education faculty students shows that it is an element that can contribute to the development of digital skills. Digital competence levels of education faculty students are high, but digital competence levels differ according to some demographic factors (gender and department). Education faculty students following computer technologies and learning web tools used extensively in education can help achieve the desired level of digital competence levels. It can be assumed that it is important for the education faculty students, who will carry the technology integration to the classes in the future, not to ignore this relationship, to become well-equipped and competent teachers.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Balıkesir üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 02.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 47334775-302.08.01

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 572 – 600. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-807329>

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında 1998-2017 Yılları Arasında Üretilen Tezlerin Eğilimleri * Tendencies of Theses Produced Between 1998-2017 in Primary School Teaching

Büşra Kurtuluş Üstün¹ , Ayşegül Oğuz Namdar² 

Geliş Tarihi (Received): 8.10.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 01.4.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bu araştırma, 1998-2017 yılları aralığında sınıf öğretmenliği bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin demografik özellikleri ve içerikleri bakımından nasıl bir eğilim gösterdiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan dokümanlar belirlenen kriterleri taşımak koşuluyla Ulusal Tez Merkezi'nden temin edilmiştir. Ulusal tez merkezinde yer alan detaylı tarama bölümünde bilim dalı "sınıf öğretmenliği", izin durumu "izinli", yıl olarak da "1998-2017" yılları aralık olarak seçilerek arama yapılmıştır. Arama sonucunda 1099 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Tez İnceleme Formu" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada incelenen tezlerin en fazla 2010 yılında yayınlandığı, anahtar kelime olarak en fazla "sınıf öğretmeni"nin kullanıldığı, yöntem kısmına bakıldığında en çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, en sık kullanılan veri toplama araçlarının ölçek ile anket olduğu ve en çok kullanılan veri analiz programının SPSS olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenliği, Lisansüstü Tez, Araştırma Eğilimleri, İçerik Analizi, Doküman İnceleme

&

Abstract: The purpose of this study is to determine the tendencies of postgraduate theses made in the field of primary school teaching between 1998-2017 in terms of demographic properties and content. In this study, within the scope of qualitative research method, document analysis was used. The documents used in the research were provided from the National Thesis Center, provided that they meet the determined criteria. The theses reached, existing in the National Thesis Center in the detailed searching section, were searched by selecting the branch of science as "primary school teaching", leave case "on leave", and the years "1998-2017". As a result of the search, 1099 graduate theses were reached. All the theses reached were included in the research. In the research, "Thesis Review Form" was used as a data collection tool. The data obtained from the study were analyzed using the content analysis technique. The results of this study indicated that the theses examined in the research were published most in 2010. The next finding of the study was concerned with "primary school teacher" used most as a keyword. Besides, the most quantitative research method was used when looking at the method section, the most frequently used data collection tools were scale and questionnaire, and the most used data analysis program was SPSS.

Keywords: Classroom Teaching, Graduate Thesis, Research Trends, Content Analysis, Document Review

Atıf/Cite as: Kurtuluş-Üstün, B. & Oğuz-Namdar, A. (2022). Sınıf öğretmenliği bilim dalında 1998-2017 yılları arasında üretilen tezlerin eğilimleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 572-600. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-807329>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu makale "Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında 1998-2017 Yılları Arasında Üretilen Tezlerin Eğilimleri" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Büşra Kurtuluş Üstün, busra_kurtulus17@erdogan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3132-0125>

² Doç. Dr. Ayşegül Oğuz Namdar, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, aysegul.oguz@erdogan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6853-8507>

1. GİRİŞ

Eğitim ilk insanın dünyaya gelişiyle başlamıştır ve hâlen devam etmektedir. Tabii ki eğitim bugünkü şeklini alıncaya kadar birçok değişim geçirmiştir. Bunlar bazen başka alanlarda gelişime ve değişime yol açmıştır. Bazen de başka alanlardaki gelişmelerden etkilenerek şu anki hâline dönüşmüştür. Bu döngü halen devam etmektedir. Yaşadığımız dünya var oldukça da devam edeceği yadsınamaz bir gerçektir (Ayas, 2013).

Toplumun çağdaş uygarlık düzeyine erişmesi ve bilimsel anlamda gelişmesi hiç şüphesiz onu ortaya çıkaran insanların aldığı eğitimle paralel olarak ilerlemektedir. Eğitim öğretim sürecinde aileden sonra gelen durak okuldur. Okul insanların kendi sınırlarını çizdiği ve geliştirdiği yerdir. Öğrenciler okul sayesinde zekâlarına uygun düzeyde bilgilerle donatılırlar (Gürol, Donmuş ve Arslan, 2012). Bu yüzden okullarda çağın gereksinimlerine uygun olarak verilen eğitim programlarının sürekli yenilenmesi ve bu eğitimlerin kurumlardaki bireylere yönelik olması topluma ileriye dönük birçok katkı sağlayacaktır (Sözbilir, Gül, Okçu, Yazıcı, Kızılaslan, Zorluoğlu ve Atıla, 2015).

Eğitimin en temel hedefi, yetişmekte olan öğrencilerin topluma uyum sağlamalarına ve verimli olmalarına yardım etmek, öğrencilerin yeteneklerinin farkına varmalarına olanak sağlayarak bu yolla etkili vatandaş olmalarını sağlamaktır. Bilhassa örgün eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda bu hedeflerin gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Çünkü ilkokul çocukları ilerleyen yaşamlarında üstleneceği sorumluluklara hazırlar. Bu eğitim öğretim basamağında edinilen beceri, bilgi ve değerler çocuğun yaşamının her alanında büyük bir etkiye sahiptir (Brophy, 1988; Senemoğlu, 1992; Varış, 1988' den aktaran Sadık, 2002).

Okullarda verilen eğitim, yapısı itibariyle günümüzden daha çok geleceğe odaklıdır. Bu yüzden okullarda uygulanan eğitim programları analitik ve gelecekçi şekilde hazırlanır. Planlanan bu programların amacına ulaşabilmeleri için sınıf öğretmenleri oldukça önemli değişkenlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamadaki başarısı ve sınıf ortamını programa göre düzenleyip kurgulaması çok önemlidir. Ayrıca sınıf öğretmenleri öğrencilere model olur. Bu sayede gelecek kuşakların verimli eğitim almaları sağlanır (Akpınar, Kuzu ve Erdamar, 2018).

İlkokulla başlayan eğitim serüveninin en önemli parçası hiç şüphesiz sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenleri çocukların eğitim öğretim hayatlarındaki ilk dokunuşları yapan kişilerdir, çocukları ilkokul yıllarında gelecek yaşantısına hazırlar, bu süreçte edinilen bilgi ve beceri ilerleyen süreçte çocuklara altyapı oluşturur (Gürkan, 1993:3'den aktaran Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Sınıf öğretmenleri, ailesinden yeni ayrılmış çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklemede, onlara iletişim becerilerini kazandırmada ve onları dış dünyaya hazırlamada sorumlu kişilerdir. Bu yüzden sınıf öğretmenleri çocukları her yönden eğitebilecek nitelikleri taşımalıdır. Bunun için de sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri, bazı konularda eğitim almaları gerekmektedir (Senemoğlu, 1992: 143'den aktaran Aydın vd., 2008). Sınıf öğretmeninin gerekli donanım ve niteliklere sahip olabilmesi konusunda lisans ve lisansüstü eğitimin ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeplerden ötürü lisans ve lisansüstü eğitim süreci içerisinde yapılmış olan çalışmalar oldukça önem taşımaktadır (Şahin, 2019).

Lisans ve lisansüstü eğitimin alındığı üniversiteler, sadece kamunun faydasına bilgi üretmezler. Ayrıca ürettikleri bilgiyi paylaşan ve yeni araştırmalar yapılmasına olanak sağlayan kurumlardır. Geçmişten günümüze üniversitelerin amacı öğrencilerine bir meslek kazandırmak gibi görünse de en temel görevi bilimsel araştırmaların yapılacağı ortamı sağlamak ve bu çalışmalarını desteklemektir (Karadağ, 2009). Lisansüstü eğitim, fakültelerde verilen dört yıllık lisans eğitiminden sonra diplomasını alan öğrencilerin kendi alanları ya da ilgi duyduğu başka alanlarda enstitüler tarafından verilir. Bu yolla toplumun ihtiyacı olan bilim insanı yetiştirilir (Karaman ve Bakırcı, 2010).

Lisansüstü eğitim için YÖK'ün belirlediği bazı koşullar vardır. Üniversitelere göre değişiklik gösteren bu koşulların programa dâhil olmak isteyen araştırmacılar da mevcut olması gerekir. Ayrıca enstitüler

tarafından hazırlanan koşulların, YÖK tarafından belirlenmiş koşullara uyum sağlaması gerekir (Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012). Lisansüstü eğitimde gönüllülük esas alınmaktadır. Lisansüstü eğitim programlarına lisans eğitimini tamamlamış olan gönüllü kişiler başvurur ve başvuruları değerlendirilip uygun kriterleri taşıyorlar ise programa kabul edilirler. Bu şekilde lisansüstü eğitim süreci başlar.

Özenç ve Özenç'e (2018) göre lisansüstü eğitim programlarında öğrencilere bazı beceriler kazandırılmaya çalışılırken bir yandan da bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda ulaşılan veriler ise bilgi birikimimize katkıda bulunmaktadır. Lisansüstü eğitim programları sayesinde geleceğin bilim insanları yetiştirilmekle birlikte yeni bilgilere de ulaşım sağlanmaktadır. Bu sebeple lisansüstü eğitim, akademik çerçevede önemli basamaklardan biri olarak görülebilir. Lisansüstü programlarda ne kadar verimli eğitim yapılırsa geleceğe yönelik o kadar olumlu yatırımlarda bulunulabilir. Lisansüstü eğitimde üretilen çalışmaların kalitesi de bu gelişimi oldukça etkilemektedir. Bu sebeple güncel konu ve yönelimlerin incelenmesi önemlidir. Bu incelemeler sayesinde daha sonraki yıllarda yapılacak araştırmalara düzenli bir şekilde yön vermek daha kolay hale gelmektedir.

Lisansüstü programlarda sınıf öğretmenliği bilim dalı, araştırmacılarda merak uyandırdığı gibi bu alanda araştırma yapmanın literatüre katkısının da oldukça fazla olacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenliği alanında yürütülmüş olan ulusal düzeydeki lisansüstü tez çalışmalarının sözü edilen demografik öğeler ve çeşitli değişkenler çerçevesinde hangi noktalarda toplandığı belirlenerek konu hakkında önemli olduğu öngörülen çıkarımların ortaya konulması hedeflenmiştir.

Üniversitelerde en köklü alanlardan biri de sınıf öğretmenliğidir. Bu bölüme lisansüstü eğitimde de gereken önem verilmektedir. Geniş bir alana sahip olan sınıf öğretmenliği bilim dalında binlerce akademik çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların her biri gelecekteki çalışmalara yön vermesi bakımından önemlidir. Ayrıca bireylerin kendilerini geliştirmek için kendi alanlarında ve başka alanlarda yapılmış geçmiş çalışmaları incelemeleri ve güncel eğilimleri tespit etmeleri gerekir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenliği bilim dalında 1998-2017 yılları aralığında yürütülen lisansüstü çalışmalar ele alınmıştır. Çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği bilim dalında yürütülen tez çalışmalarının yazarının cinsiyeti, yapıldığı üniversite, yayın yeri, kullanılan yayın dili, yayın yılı, sayfa sayısı, tür, yapıldığı enstitü, tez danışmanının unvanı, kullanılan toplam kaynak sayısı, kullanılan yerli/yabancı kaynakça sayısı, kullanılan anahtar terimler, kullanılan yöntem/modeller, örneklem / çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve veri analizinde kullanılan programlar bakımından eğiliminin belirlenmesidir.

1.2. Araştırmanın önemi

Günümüz eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarından birinin ilkokullar olduğu söylenebilir. Burada verilen eğitim sayesinde öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarındaki temel atılmış olur. Bundan dolayı ilkokul düzeyine ders veren sınıf öğretmenlerinin de yeri oldukça önemlidir. Bu denli öneme sahip olan sınıf öğretmenleri ile ilgili birçok konu araştırmacılarda merak uyandırdığı gibi geniş bir çalışma alanı oluşturduğu için de yapılan araştırmalarda oldukça tercih edilmektedir.

Eğitim alanında yapılan araştırmaların belirli aralıklarla incelenip düzenlenerek ne yönde eğilim gösterdiklerinin belirlenmesi, ilgili alanlarda araştırma yapmak isteyen bilim insanlarına yol göstermesi açısından oldukça önemlidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007'den aktaran Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012). İlgili alanlarda araştırma yapmak isteyen bilim insanları, yapılan bu çalışmalarda belirlenmiş olan eğilimleri takip edip kendi çalışmalarını bu yönde geliştirebilir ve ilerletebilir.

Sınıf öğretmenliği bilim dalının çok disiplinli bir yapı göstermesinden dolayı alanda farklı konu, kavram ve temalarla ilgili çok fazla sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar bütünüyle alana yönelmeyip alanın belli bir boyutunu, örneğin matematik eğitimi, fen bilgisi eğitimi vb. öğeleri dikkate almaktadır.

Diğer deyişle sınıf öğretmenliği hakkında yapılan çalışmaların genel itibariyle bütüncül bir paradigma içerisinde yeterince ele alınmadığı düşünülmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmenliği gibi çok sayıda alt disipline sahip olan bir alanın içerisinde yer alan çalışmaların belli başlı boyutlara göre sentezlenmesinin oldukça önem taşıyacağı öngörülmüştür. Böyle bir çalışmadan elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenliği bilim dalında yürütülmekte olan bilimsel yayınlara yönelik bakışı da etkileyebilecektir. Dolayısıyla bu çalışmanın, sınıf öğretmenliği alanında çalışmakta olan uzmanlara, araştırmacılara ve ilgili paydaşlara önemli açıklamalar ileri sürmek amaçlandığından, önemli olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmada olduğu gibi alanda yapılan çalışmalarda araştırmacıların hangi konuları işlediği, ne tür yöntemler kullandığı gibi başlıklarda yapılacak olan ayrıntılı değerlendirme çalışmaları literatürün gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bağcı'ya (2012) göre bu yolla geçmişten günümüze yapılan çalışmalar mercek altına alınmış ve alandaki eksiklikler görülmüş olacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, psikolojik çalışmalarda ve sosyal vakalarla ilgili durumlarda nicel araştırma tekniklerine göre daha derinlemesine bilgi sağlar. Nitel araştırmalar, genellikle geleneksel araştırma yöntemleri kullanılarak bir sonuca varılamayan çalışmalarda kullanılmaktadır. Bu açıdan nitel araştırmalar ile nicel araştırmalar farklı durumlarda kullanılan iki yöntemdir. Her birinin kendi içinde avantajları ve dezavantajları vardır ve kıyaslamak doğru değildir. Önemli olan, çalışmada uygun yöntem ya da yöntemleri kullanmaktır (Frankel ve Devers, 2000'den aktaran Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018: 252). Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda sıklıkla gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Bu çalışmada da yukarıda belirtildiği gibi doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırılması planlanan durumlar hakkında veri toplanmasını sağlayan yazılı kaynakların analizinden oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). "Doküman incelemesi, bazı olguların belirli bir zamandaki durumu veya belirli bir zaman periyodundaki gelişimi ile ilgilidir. Bu haliyle elde edilen bilgiyi yazınsal alana kazandırmasıyla önemli bir amaca hizmet eder" (Best ve Kahn, 2006'dan aktaran Keskin 20014). Bu doğrultuda araştırma kapsamında toplanan veriler, dokümanlar içerik analizi tekniği ile incelenerek elde edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2016: 194-201), doküman incelemesinde kullanılan aşamaları sırasıyla şöyle ifade etmiştir:

1. Dokümanlara ulaşma: Doküman inceleme yönteminde kullanılan ilk basamaktır. Bu aşamada araştırmacı kendine şu soruları sormalıdır: Ne tür dokümana ihtiyaç vardır? Bu dokümanlara nereden ulaşılabilir? Konu içerisinde veri kaynağına bu sorularla ulaşılır. Bu yolla ilk aşama tamamlanır. Bu çalışmada da elde edilen tüm tez çalışmaları oluşturulan ölçütlere göre sorgulanarak çalışmaya dâhil edilmiştir.
2. Özgünlüğü kontrol etme: Doküman inceleme sürecinde ulaşılan dokümanların araştırmacı tarafından özgün olup olmadığı kontrol edilmelidir. Bu durum oldukça önemlidir, çünkü ulaşılan kaynaklar araştırmanın güvenilirliğinde büyük rol oynar. Bu çalışmada elde edilen tezler anahtar terimlerine göre değerlendirilerek bunların diğer çalışmalardan farklılığı ve özgünlüğü ortaya konulmuştur.
3. Dokümanları anlama: Bu aşamada, araştırmacı ulaştığı kaynaklarla baş başa kalır ve kaynakları sistematik bir şekilde çözümler. Ulaşılan kaynakların en iyi şekilde anlaşılması ve çözümlenmesi araştırmacıya anlatmak istediklerini daha verimli bir şekilde ortaya koyma fırsatı verir. Bu çalışmada araştırmaların sistematik biçimde dağılımı için belli başlı demografik öğeler oluşturulmuştur.

4. Veriyi analiz etme: Doküman inceleme yönteminin en kritik aşamalarından biridir. Çünkü bu aşamanın tamamlanmasıyla elde edilen bulgular araştırmanın sonuçlarına ulaşmayı sağlar. Tek başına bir araştırmanın tamamında doküman inceleme yöntemi kullanılıyorsa ulaşılan veriler burada detaylı bir içerik analizinden geçmelidir. Ayrıca veriyi analiz etme durumu da kendi içerisinde belirli basamaklardan geçerek yapılmaktadır. Bu aşamada, önceki aşamada oluşturulan ölçütlere göre tez çalışmaları kategorize edilmiş ve ilgili çıkarsamalarda bulunulmuştur.

5. Veriyi kullanma: Doküman inceleme yönteminin son aşaması olan bu bölümde araştırmacı titizlikle kullandığı kaynakları zarar görmeyecek şekilde düzenlemeli ve atıf yaptığı kurum ya da kişileri özenle seçip prosedürüne uygun şekilde çalışmasında bunlara yer vermelidir. Ayrıca araştırmacı bu konuda sürekli kendisini ve çalışmasını sorgulamalıdır. Böylece araştırmacının hata yapma oranı oldukça azalmaktadır. Bu aşamada öne sürülen çıkarsamalar literatürle ilişkilendirilerek araştırmacıya özgü açıklamalar ortaya konulmuştur.

Yukarıda ifade edilen her bir aşama sırasıyla bu çalışma içerisinde uygulanmıştır. Ayrıca bu araştırmada bir aşamadan başka bir aşamaya geçmek için içerisinde bulunan aşamanın tamamlanması beklenmiştir. Böylece çalışmada araştırma modelinin uygulanışında herhangi bir aksaklık olmaması sağlanmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde (URL-5, 2018) yer alan ve tam metin olarak ulaşılabilen sınıf öğretmenliği bilim dalındaki yüksek lisans ve doktora tezleri çalışma kapsamına alınmış olup, çalışma 1998 yılından 2017 yılına kadar yapılan araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Tümer'e (2014) göre belirlenen kriterlerde tüm tezlere ulaşamayacağı için arama kriterlerine izinli olanlar dâhil edilmiştir. Bu açıdan erişime kapalı olan tezlerin çalışma grubuna alınmaması önemli bir kısıtlılıktır.

Bu çalışmada da sınıf öğretmenliği bilim dalında 1998 yılında yapılan ilk çalışmadan 2017 yılında yapılan son çalışmaya kadarki erişime açık tüm çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 53 farklı üniversitede yapılmış olan 941'i yüksek lisans ve 158'i doktora olmak üzere toplam 1099 tez incelenmiştir. İncelenen bu tezlere Ulusal Tez Merkezi'nden detaylı tarama yapılarak ulaşılmıştır. Detaylı taramada arama kriterleri olarak bilim dalı için "sınıf öğretmenliği bilim dalı", izin durumu için "izinli", yıl için ise başlangıç yılına bir sınırlama getirilmeden "... - 2017" seçilmiştir. Detaylı arama sonucunda çıkan tezlerden ilkinin 1998 yılına ait olduğu belirlenmiş ve 1998 yılında yapılan bu çalışma araştırma kapsamında incelenen tezlerin başlangıcı olmuştur.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma kapsamında veriler toplanırken araştırmacı tarafından yeniden düzenlenen ve çalışmaya uyarlanan "Tez Sınıflama Formu" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan "Tez Sınıflama Formu", Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflama Formu"ndan yola çıkılarak tez konusu kapsamında araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmaya uyarlanan "Makale Sınıflama Formu"nun kullanımıyla ilgili gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan tez sınıflama formu; tezin künyesi, yöntemi, örnekleme (çalışma grubu), veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri şeklinde beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında belirlenen yüksek lisans ve doktora tezleri 30.07.2018 tarihinde saat 15.00'ten itibaren aralıksız üç gün boyunca Ulusal Tez Merkezi'nden indirilmiştir. Araştırmanın son yıl olarak 2017 ile sınırlandırılmasının sebebi, tezlerin 2018 yılı içerisinde indirilmesidir. Bitmiş olan yıl araştırmaya eklenmiş olup veri toplama aşamasına geçilmiştir. Daha sonra indirilen tezler dosyalanıp arşivlenmiştir. Tezlerin indirilme işlemi bittikten sonra belirlenen veri toplama aracı ile toplanan verilerin analizi yapılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Türkiye'de farklı disiplinlerde güncel eğilimleri görebilmek amacıyla içerik analizi tekniği kullanılarak birçok araştırma yürütülmüştür

(Kurt ve Erdoğan, 2015). İçerik analizi, farklı alanlardaki pek çok araştırma sorusuna cevap bulmak üzere kullanılan temel bir araştırma tekniğidir. Ayrıca içerik analizi, metne ilişkin yansız ve sistematik bilgi sunmayı amaçlayan bir araştırma tekniğidir (Koçak ve Arun, 2006). İçerik analizi, belgelerdeki eğilimleri ve kalıpları incelemek için de oldukça yararlıdır. Bununla birlikte içerik analizi basit kelime sayımlarının çok ötesine uzanır. Tekniği özellikle zengin ve anlamlı yapan, verilerin kodlanmasına ve sınıflandırılmasına güvenmesidir (Stemler, 2001). Ek olarak içerik analizinde dezavantaj sayılabilecek özellikler de vardır. Bunlardan birisi araştırmanın genellikle kayıtlı bilgilerle sınırlı olmasıdır (Sert, 2010).

Bu çalışmada öncelikle indirilen her bir teze araştırmacı tarafından numaralandırma yapılmıştır. Daha sonra bu tezler önceden belirlenen ve veri toplama aracında yer alan kodlar (başlıklar) doğrultusunda teker teker incelenip Microsoft Word programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu başlıklar, tezin yazarının cinsiyeti, tezin yapıldığı üniversite, yayın yeri, yayın dili, yayın yılı, sayfa sayısı, tez türü, tezin yapıldığı enstitü, tez danışmanının unvanı, kaynakça sayısı, yerli/yabancı kaynakça sayısı, anahtar kelimeler, yöntem/model, örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi teknikleri, veri analizinde kullanılan programlar olarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili ulaşılan tezler nitelik ve nicelik açısından etraflıca incelenmiştir. Her bir tezde detaylı inceleme yapılarak her bir bulgu veri toplama aracı içerisinde hangi bölüme eklenmesi gerekiyorsa o bölüme kodlanmıştır. Veri toplama aracında yer almayan farklı bir koda ulaşıldığında ise araştırmacı tarafından veri toplama aracına o kod eklenmiştir. Çıkan sonuçları veri toplama aracına aktarma işlemi tezlere verilen sayılarla yapılmıştır. Bu işlem, kodların tekrar etme sıklığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. İncelemeler sonucu ortaya çıkan sonuçlar, veri toplama aracına sırasıyla ve özenle aktarılmıştır. Tüm veriler toplandıktan sonra kodlar oluşturulmuş ve tablolara son hali verilmiştir. Son aşamada tablolarda yer alan ögelere ilişkin frekanslar hesaplanmıştır. Yapılan bu hesaplamalar sonucunda kodların ne kadar sıklıkla tekrar ettiğine ulaşılmıştır. Daha sonra Microsoft Excel kullanılarak verilerin yüzdeleri alınmıştır. Ulaşılan veriler ayrı ayrı tablolarda düzenlenerek araştırmanın bulgular kısmında belirtilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/50

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara tablolar halinde yer verilmiştir. Bu kapsamda çalışmaya dâhil edilen tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine ait dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Tez Yazarlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	675	61,42
Erkek	399	36,31
Hem kadın hem erkek ismi	25	2,27
Toplam	1099	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi 675 (%61,42) tezin yazarı kadındır, 399 (%36,31) tezin yazarı ise erkektir. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarının ağırlıklı olarak kadın yazarlar tarafından hazırlandığı görülmektedir.

Tezlerin üniversiteye göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Tezin Yapıldığı Üniversiteye Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gazi Üniversitesi	125	11,37
Marmara Üniversitesi	99	9,01
Selçuk Üniversitesi	71	6,46
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	65	5,91
Dokuz Eylül Üniversitesi	57	5,19
Afyon Kocatepe Üniversitesi	51	4,64
Atatürk Üniversitesi	48	4,37
Anadolu Üniversitesi	44	4,00
Pamukkale Üniversitesi	38	3,46
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	35	3,18
Uşak Üniversitesi	35	3,18
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	33	3,00
Uludağ Üniversitesi	32	2,91
Fırat Üniversitesi	30	2,73
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	24	2,18
Necmettin Erbakan Üniversitesi	21	1,91
Celal Bayar Üniversitesi	19	1,73
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	19	1,73
Adnan Menderes Üniversitesi	18	1,64
Ege Üniversitesi	17	1,55
Karadeniz Teknik Üniversitesi	17	1,55
Dumlupınar Üniversitesi	16	1,46
İstanbul Üniversitesi	16	1,46
Trakya Üniversitesi	15	1,36
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	14	1,27
Ömer Halisdemir Üniversitesi (Niğde Üniversitesi)	14	1,27

Tablo 2. devamı

Tezin Yapıldığı Üniversiteye Göre Dağılımı

Sakarya Üniversitesi	14	1,27
Zirve Üniversitesi	13	1,18
Ahi Evran Üniversitesi	11	1,00
Çukurova Üniversitesi	9	0,82
Hacettepe Üniversitesi	9	0,82
İstanbul Aydın Üniversitesi	9	0,82
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Rize Üniversitesi)	9	0,82
İnönü Üniversitesi	8	0,73
Amasya Üniversitesi	7	0,64
Kocaeli Üniversitesi	6	0,55
Mustafa Kemal Üniversitesi	5	0,45
Giresun Üniversitesi	4	0,36
Erzincan Üniversitesi	4	0,36
Mersin Üniversitesi	3	0,27
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2	0,18
Aksaray Üniversitesi	2	0,18
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	0,18
Ordu Üniversitesi	2	0,18
Akdeniz Üniversitesi	1	0,09
Çukurova Üniversitesi	1	0,09
Gaziantep Üniversitesi	1	0,09
Mersin Üniversitesi	1	0,09
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	0,09
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	0,09
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	1	0,09
Toplam	1099	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere incelenen tezlerin 125’i (%11,37) Gazi Üniversitesinde, 99’u (% 9,01) Marmara Üniversitesinde, 71’i (%6,46) Selçuk Üniversitesinde, 65’i (%5,91) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde, 57’si (%5,19) Dokuz Eylül Üniversitesinde, 51’i (%4,64) Afyon Kocatepe Üniversitesinde, 48’i (%4,37) Atatürk Üniversitesinde, 44’ü (%4) Anadolu Üniversitesinde, 38’i (%3,46) Pamukkale Üniversitesinde, 35’i (%3,18) Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde, 35’i (%3,18) Uşak Üniversitesinde, 33’ü (%3) Abant İzzet Baysal Üniversitesinde, 32’si (%2,91) Uludağ Üniversitesinde ve 30’u (%2,73) Fırat Üniversitesinde yapılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarının ağırlıklı olarak Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesinde hazırlandığı görülmektedir.

Tez çalışmalarının yayın yerine göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Tezin Yayın Yerine Göre Dağılımı

Yayın yeri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ankara	134	12,19
İstanbul	126	11,46
Konya	92	8,37
Eskişehir	79	7,19
İzmir	74	6,73

Tablo 3. devamı

Tezin Yayın Yerine Göre Dağılımı

Çanakkale	65	5,91
Afyonkarahisar	51	4,64
Erzurum	48	4,37
Denizli	38	3,46
Uşak	35	3,18
Bolu	33	3,00
Bursa	32	2,91
Elazığ	30	2,73
Burdur	24	2,18
Manisa	19	1,73
Samsun	19	1,73
Aydın	18	1,64
Trabzon	17	1,55
Kütahya	16	1,46
Edirne	15	1,36
Gaziantep	14	1,27
Niğde	14	1,27
Sakarya	14	1,27
Tokat	14	1,27
Kırşehir	11	1,00
Adana	10	0,91
Rize	9	0,82
Malatya	8	0,73
Amasya	7	0,64
Kocaeli	6	0,55
Hatay	5	0,45
Erzincan	4	0,36
Giresun	4	0,36
Mersin	4	0,36
Ağrı	2	0,18
Aksaray	2	0,18
Muğla	2	0,18
Ordu	2	0,18
Antalya	1	0,09
Zonguldak	1	0,09
Toplam	1099	100

Tablo 3'e göre tezlerin 134'ü (%12,19) Ankara'da, 126'sı (%11,46) İstanbul'da, 92'si (%8,37) Konya'da, 79'u (%7,19) Eskişehir'de, 74'ü (%6,73) İzmir'de, 65'i (%5,91) Çanakkale'de, 51'i (%4,64) Afyonkarahisar'da, 48'i (%4,37) Erzurum'da, 38'i (%3,46) Denizli'de, 35'i (%3,18) Uşak'ta, 33'ü (%3) Bolu'da, 32'si (%2,91) Bursa'da, 30'u (%2,73) Elazığ'da, 24'ü (%2,18) Burdur'da, 19'u (%1,73) Manisa'da, 19'u (%1,73) Samsun'da, 18'i (%1,64) Aydın'da, 17'si (%1,55) Trabzon'da, 16'sı (%1,46) Kütahya'da, 15'i (%1,36) Edirne'de, 14'er (%1,27) adedi Gaziantep, Niğde, Sakarya ve Tokat'ta, 11'i (%1) Kırşehir'de ve 10'u (%0,91) Adana'daki üniversitelerde üretilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarının ağırlıklı olarak Ankara, İstanbul, Konya, Eskişehir ve İzmir şehirlerinde hazırlandığı görülmektedir.

Tez çalışmalarının kullanılan yayın diline göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Tezde Kullanılan Yayın Diline Göre Dağılımı

Yayın Dili	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe	1096	99,73
İngilizce	3	0,27
Toplam	1099	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi tezlerin 1096'sı (%99,73) Türkçe, 3'ü (%0,27) ise İngilizce olarak yayımlanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarının tamamına yakınının Türkçe olarak yayımlandığı görülmektedir. İngilizce dilinde yazılan tezler de Pamukkale Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi bünyesinde yer almaktadır.

Tez çalışmalarının yayın yılına göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Tezin Yayın Yılına Göre Dağılımı

Yayın Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
2010	129	11,74
2009	116	10,56
2008	114	10,37
2011	101	9,19
2015	101	9,19
2014	100	9,10
2013	90	8,19
2012	85	7,73
2007	65	5,91
2016	58	5,28
2017	44	4,00
2006	36	3,28
2005	23	2,09
2004	16	1,46
2001	6	0,55
2002	6	0,55
2000	5	0,45
2003	3	0,27
1998	1	0,09
Toplam	1099	100

Tablo 5'e göre 2010 yılında 129 (%11,74) tez, 2009 yılında 116 (%10,56) tez, 2008 yılında 114 (%10,37) tez, 2011 yılında 101 (%9,19) tez, 2015 yılında 101 (%9,19) tez, 2014 yılında 100 (%9,10) tez, 2013 yılında 90 (%8,19) tez, 2012 yılında 85 (%7,73), 2007 yılında 65 (%5,91), 2016 yılında 58 (%5,28), 2017 yılında 44 (%4), 2006 yılında 36 (%3,28), 2005 yılında 23 (%2,09), 2004 yılında 16 (%1,46), 2001 yılında 6 (%0,55), 2002 yılında 6 (%0,55), 2000 yılında 5 (0,45), 2003 yılında 3 (%0,27) ve 1998 yılında 1 (%0,09) tez yayımlanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yapılan tez çalışmalarının çoğunlukla 2008-2015 yılları arasında yapıldığı görülmektedir.

Tez çalışmalarının sayfa sayısına göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.*Tezin Sayfa Sayısına Göre Dağılımı*

Sayfa Sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
101-150	456	41,49
151-200	235	21,38
51-100	148	13,47
251 ve üzeri	135	12,28
201-250	123	11,19
1-50	2	0,18
Toplam	1099	100

Tablo 6'ya göre incelenen tezlerin 456'sının (%41,49) 101-150, 235'inin (%21,38) 151-200, 148'inin (%13,47) 51-100, 135'inin (%12,28) 251 ve üzeri, 123'ünün (%11,19) 201-250 ve 2'sinin (%0,18) 1-50 sayfa aralığında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarının ağırlıklı olarak 101-150 sayfa aralığında olduğu görülmektedir.

Tez çalışmalarının türüne göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.*Tezin Türüne Göre Dağılımı*

Tezin Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	941	85,62
Doktora	158	14,38
Toplam	1099	100

Tablo 7'ye bakıldığında incelenen tezlerin 941 adedinin (%85,62) yüksek lisans, 158 adedinin (%14,38) doktora tezi olarak hazırlandığı görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarının ağırlıklı olarak yüksek lisans tezi olarak yayımlandığı görülmektedir.

Tez çalışmalarının yapıldığı enstitüye göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.*Tezin Yapıldığı Enstitüye Göre Dağılımı*

Enstitü Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	615	55,96
Sosyal Bilimler Enstitüsü	484	44,04
Toplam	1099	100

Tablo 8'e göre incelenen tezlerin 615'i (%55,96) eğitim bilimleri enstitüsünde, 484'ü (%44,04) ise sosyal bilimler enstitüsünde yapıldığı tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarının ağırlıklı olarak eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı görülmektedir.

Tez çalışmalarının danışman unvanlarına göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.*Tez Danışmanının Unvanına Göre Dağılımı*

Danışman Unvanı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yrd. Doç. Dr. (Dr. Öğr. Üyesi)	610	52,09
Doç. Dr.	293	25,02
Prof. Dr.	216	18,45
İki Danışmanlı Tez	42	3,59
Dr.	10	0,85
Toplam	1171	100

Tablo 9'a göre incelenen tezlerin danışman unvanlarının 610'u (%52,09) yrd. doç. dr., 293'ü (%25,02) doç. dr., 216'sı (%18,45) prof. dr., 42'si (%3,59) iki danışmanlı ve 10'u (%0,85) dr.'dur.

Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarının ağırlıklı olarak yrd. doç. dr. unvanlı danışmanlar tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

Tezlerde kullanılan toplam kaynakça sayılarının dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Tezlerin Kullanılan Toplam Kaynakça Sayısına Göre Dağılımı

Toplam Kaynakça	Frekans (f)	Yüzde (%)
51-100	495	45,04
101-150	285	25,93
1-50	136	12,37
151-200	106	9,65
200 ve üzeri	75	6,82
Kaynakça yer almamaktadır.	2	0,18
Toplam	1099	100

Tablo 10'a göre incelenen tezlerin 495'i (%45,04) 51-100 arasında 285'i (%25,93) 101-150 arasında, 136'sı (%12,37) 1-50 arasında, 106'sı (%9,65) 151-200 arasında, 75'i (%6,82) 200 ve üzerinde kaynakçaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen tezlerden 2'sinin (%0,18) içerisinde kaynakçaya yer verilmediği görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarının kaynakçasında ağırlıklı olarak 51-100 aralığında kaynağa yer verildiği görülmektedir.

Tez çalışmalarında kullanılan yerli/yabancı kaynakça sayısının dağılımı Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Tezlerde Kullanılan Yerli ve Yabancı Kaynaklara Göre Dağılım

Yazar	Kaynakça Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yerli (Yazarı Türk)	51-100	575	52,42
	1-50	316	28,81
	101-150	165	15,04
	151-200	29	2,64
	200 ve üzeri	12	1,09
Toplam		1097	100
Yabancı (Yazarı Türk Olmayan)	1-50	829	75,57
	51-100	138	12,58
	101-150	37	3,37
	151-200	17	1,55
	200 ve üzeri	13	1,19
	Hiç kullanılmamış	63	5,74
Toplam		1097	100

Tablo 11'e göre incelenen tezlerin 575'i (%52,42) 51-100 aralığında, 316'sı (%28,81) 1-50 aralığında, 165'i (%15,04) 101-150 aralığında, 29'u (%2,64) 151-200 aralığında, 12'si (%1,09) ise 200 ve üzeri yerli kaynak içermektedir. Yine incelenen tezlerin 829'u (%75,57) 1-50 aralığında, 138'i (%12,58) 51-100 aralığında, 37'si (%3,37) 101-150 aralığında, 17'si (%1,55) 151-200 aralığında, 13'i (%1,19) ise 200 ve üzeri yabancı kaynak

çermektedir. Ayrıca 63 (%5,74) tezin içerisinde hiç yabancı kaynağa yer verilmemiş olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarında ağırlıklı olarak 51-100 aralığında yerli, 1-50 aralığında ise yabancı kaynak kullanıldığı görülmektedir.

Tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin dağılımı Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.		
<i>Tezlerde Kullanılan Anahtar Kelimelere Göre Dağılım</i>		
Anahtar Kelime	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf öğretmeni/öğretmenleri	100	9,73
İlköğretim	75	7,30
Sosyal Bilgiler	44	4,28
Akademik Başarı	42	4,09
Tutum	38	3,70
Okuduğunu Anlama	35	3,40
Öğretmen	35	3,40
İlkokul	31	3,02
Okuma	31	3,02
Değerler eğitimi	29	2,82
Değerler	26	2,53
Matematik Öğretimi	26	2,53
Sınıf yönetimi	25	2,43
Eğitim	22	2,14
Ders Kitabı	21	2,04
Sınıf Öğretmeni Adayı	21	2,04
Yapılandırmacılık	20	1,95
Eleştirel Düşünme	19	1,85
Türkçe Öğretimi	18	1,75
Hayat bilgisi	17	1,65
Öğretmen adayları	17	1,65
Başarı	16	1,56
Fen ve Teknoloji	16	1,56
Öğretmen Görüşleri	16	1,56
Yapılandırmacı yaklaşım	16	1,56
Matematik	15	1,46
Öğrenci	15	1,46
Sınıf Öğretmenliği	15	1,46
Yaratıcı Drama	14	1,36
Belirtilmemiş	213	20,72
Toplam	1028	100
Diğer (sadece 13 ve altında tekrar eden anahtar kelime sayısı)	1687	-

Tablo 12’ye göre incelenen tezlerde en fazla “sınıf öğretmeni” nin 100 tezde (%9,73) anahtar kelime olarak kullanıldığı ve onu takiben “ilköğretim” 75 tezde (%7,30), “sosyal bilgiler” 44 tezde (%4,28), “akademik başarı” 42 tezde (%4,09), “tutum” 38 tezde (%3,70), “okuduğunu anlama” 35 tezde (%3,40), “öğretmen” 35 tezde (%3,40), “ilkokul” ve “okuma” 31 tezde (%3,02), “değerler eğitimi” 29 tezde (%2,82), “değerler” ve “matematik öğretimi” 26 tezde (%2,53), “sınıf yönetimi” 25 tezde (%2,43), “eğitim” 22 tezde (%2,14), “ders kitabı” ve “sınıf öğretmeni adayı” 21 tezde (%2,04), “yapılandırmacılık” 20 tezde (%1,95) anahtar kelime olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Ek olarak 1687 anahtar kelimenin 13 ve altında tekrar ettiği tespit edilmiştir. Bu kelimeler “Diğer” başlığı ile tabloda yer almıştır. Ayrıca incelenen tezlerin 213’ünde (%20,72) anahtar kelime belirtilmemiş olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez

çalışmalarında anahtar kelime olarak özellikle “sınıf öğretmeni”, “ilköğretim” ve “sosyal bilgiler”in kullanıldığı görülmektedir.

Tez çalışmalarında kullanılan yöntem/model Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Tezde Kullanılan Yöntem/Modelere Göre Dağılım

Yöntem	Model	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Nicel	Tarama Modeli	469	42,68	
	Deneysel	173	15,74	
	Betimsel Araştırma Modeli	29	2,64	
	Simülasyon Çalışması	1	0,09	
	Nicel (Türü Belirtilmemiş)	6	0,55	
Nitel	Tarama Modeli	72	6,55	
	Örnek Olay (Durum Çalışması)	50	4,55	
	Doküman İncelemesi	37	3,37	
	Eylem Araştırması	28	2,55	
	Betimsel Araştırma Modeli	26	2,37	
	Olgu Bilim	10	0,91	
	İçerik Analizi	3	0,27	
	Görüşme Tekniği	2	0,18	
	Fenomenografi	2	0,18	
	Doğal İnceleme Yaklaşımı	2	0,18	
	Kültür Analizi	1	0,09	
	Söylem Analizi	1	0,09	
	Tasarım Temelli Araştırma	1	0,09	
	Metodolojik Değerlendirme Çalışması	1	0,09	
	Nitel (Türü Yazılmamış)	35	3,18	
	Karma	Çeşitleme (Nitel ve Nicel)	80	7,28
		Açıklayıcı (Nicel→Nitel)	14	1,27
Gömülü		8	0,73	
Keşfedici (Nitel→Nicel)		4	0,36	
Eş Zamanlı		4	0,36	
Sıralı Desen		3	0,27	
İç İçe Karma Yöntem		3	0,27	
Üçleme Deseni		2	0,18	
Zenginleştirilmiş Desen		1	0,09	
Eleştirel Kuram Yaklaşımı		1	0,09	
Karma (Türü Belirtilmemiş)		16	1,46	
Belirtilmemiş		14	1,27	
Toplam		1099	100	

Tablo 13’e göre incelenen tezlerde nicel, nitel ve karma yöntem kullanıldığı görülmüştür. Nicel yöntemlerden en fazla tarama modeli 469 tezde (%42,68), deneysel model 173 tezde (%15,74), betimsel araştırma modeli 29 tezde (%2,64) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen tezlerin 6’sının (%0,55) yönteminin nicel olup araştırma modelinin belirtilmemiş olduğu görülmüştür. Nitel yöntem kapsamında ise en fazla tarama modeli 72 tezde (%6,55), örnek olay 50 tezde (%4,55), doküman incelemesi 37 tezde (%3,37), eylem araştırması 28 tezde (%2,55), betimsel araştırma modeli 26 tezde (%2,37) kullanıldığı tespit

edilmiştir. Ayrıca incelenen tezlerin 35'inin (%3,18) yönteminin nitel olup araştırma modelinin belirtilmemiş olduğu görülmüştür. Araştırmada incelenen tezlerde kullanılan karma yöntem modellerinde ise en fazla, çeşitlemenin 80 tezde (%7,28) ve açıklayıcı modelin 14 tezde (%1,27) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen tezlerin 16'sının (%1,46) yönteminin karma olup araştırma modelinin belirtilmemiş olduğu görülmüştür. Ek olarak incelenen tezlerin 14'ünde (%1,27) yöntemin belirtilmediği tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tezlerin nicel ve nitel yöntemlerden ağırlıklı olarak "tarama modeli", karma yöntemde ise "çeşitleme" kullanılarak yazıldığı görülmektedir.

Tez çalışmalarının örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Tezlerin Örneklemine/Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

			Frekans (f)	Yüzde (%)
Örneklem Grubu	Öğrenci	5.Sınıf	221	14,07
		4.Sınıf	214	13,62
		Lisans	94	5,98
		3.Sınıf	72	4,58
		1.Sınıf	48	3,06
		6.Sınıf	38	2,42
		2.Sınıf	36	2,29
		8.Sınıf	36	2,29
		7.Sınıf	34	2,16
		Okulöncesi	15	0,95
		Öğrenciler (Sınıf Düzeyi Verilmemiş Olan)	7	0,45
		Kaynaştırma Öğrencileri	4	0,25
		10.Sınıf	2	0,13
	Özel Eğitim Öğrencisi	2	0,13	
	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	396	25,21
		Branş Öğretmeni	92	5,86
		Öğretmen (İlköğretim)	22	1,40
		Öğretmen (Branşı Belirlenemeyen)	4	0,25
	Diğer Bireyler	Veliler	58	3,69
Yöneticiler (İdareciler)		42	2,67	
Öğretim Elemanları (Akademisyenler)		7	0,45	
Kaynaklar	Müfettiş	6	0,38	
	Halk	2	0,13	
	Kitaplar	45	2,86	
	Metinler	8	0,51	
	Tezler	2	0,13	
	Diğer (1 kez tekrar eden örneklem grubu)	28	1,78	

Tablo 14. devamı

Tezlerin Örneklemine/Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Verilmemiş	Yer		36	2,29
Toplam			1571	100
Örneklem Büyüklüğü	301-1000 Arası		307	27,93
	31-100 Arası		290	26,39
	101-300 Arası		259	23,57
	11-30 Arası		96	8,74
	1-10 Arası		56	5,10
	1000' den Fazlası		40	3,64
	Belirtilmemiş		15	1,36
Örneklem Verilmemiş	Yer		36	3,28
Toplam			1099	100
Örneklem Yöntemi	Random		196	16,88
	Monografik (Amaçsal)		148	12,75
	Gelişigüzel (Rastgele)		125	10,77
	Basit Tesadüfi (Tesadüfi)		83	7,15
	Kolay Ulaşılabilir Örneklem		81	6,98
	Küme (Çok Aşamalı)		63	5,43
	Tabakalı (Katmanlı)		39	3,36
	Uygun Örneklem		37	3,19
	Kartopu		5	0,43
	Sistemik		1	0,09
	Kota		1	0,09
	Karar Örneklem Yöntemi		1	0,09
	Örneklem Alınmamış (Evreni Direkt Çalışma Grubu Olan)		36	3,10
		Belirtilmemiş		309
Örneklem Verilmemiş	Yer		36	3,10
Toplam			1161	100

Tablo 14'e bakıldığında, tezlerde örneklem grubu kapsamında öğrenci grupları olarak en sık 5. sınıf öğrencilerinin 221 tezde (%14,7), 4.Sınıf öğrencilerinin 214 tezde (%13,62), öğretmen grubu olarak sınıf öğretmenlerinin 396 tezde (%25,21), branş öğretmenlerinin 92 tezde (%5,86), diğer bireylerden en sık tekrar eden kodlara bakıldığında; Velilerin 58 tezde (%3,69) ve Yöneticilerin 42 tezde (%2,67), kaynak bakımından ise kitapların 45 tezde (%2,86) yer aldığı görülmektedir. Ayrıca incelenen 28 tezde de (%1,78) farklı çalışma grupları tespit edilmiştir. Bu çalışma grupları "diğer" başlığı altında tabloda yer almaktadır. İncelenen tezlere örneklem büyüklüğü açısından bakıldığında ise en sık 301-1000 aralığında 307 tezde (%27,93) çalışma grubu oluşturulduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, incelenen tezlerden 15'inin (%1,36) örneklem büyüklüğünün belirtilmemiş olduğu görülmüştür. İncelenen tezlerde örneklem yöntemi olarak en fazla random 196 tezde (%16,88), monografik 148 tezde (%12,75), gelişigüzel 125 tezde (%10,77), basit tesadüfi 83 tezde (%7,15) kullanılmıştır. Ayrıca incelenen tezlerin 36'sında (%3,10) örneklem alınmayarak evrenin direkt çalışma grubu olduğu ve 309'unda (%26,61) ise örneklem yönteminin belirtilmediği görülmüştür. Son olarak, incelenen tezlerin 36'sında (%3,10) örneklem hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Buna göre

sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tezlerde örneklem grubu kapsamında ağırlıklı olarak sınıf öğretmenleriyle çalışıldığı, örneklem büyüklüğü kapsamında en sık 301-1000 kişi aralığında çalışıldığı ve örnekleme yöntemi olarak random tekniğinin en sık kullanıldığı görülmektedir.

Tez çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.		
<i>Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı</i>		
Veri Toplama Aracı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ölçek	433	22,04
Anket	342	17,40
Görüşme (Mülakat)	324	16,49
Kişisel Bilgi Formu	227	11,55
Başarı Testi	140	7,12
Gözlem	107	5,45
Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı		
Dokümanlar	60	3,05
Envanter	48	2,44
Günlük	44	2,24
Algı/İlgi/Tutum/Yetenek/Kişilik vb. Testler	39	1,98
Video Kaydı	34	1,73
Okuduğunu Anlama Testi	24	1,22
Değerlendirme Formu	23	1,17
Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri	23	1,17
Kalıcılık Testi	20	1,02
Açık Uçlu Sorular	14	0,71
Bilimsel Süreç Becerileri Testi	12	0,61
Kavram Testi	12	0,61
Ses Kaydı	12	0,61
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	12	0,61
Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	10	0,51
Belirtilmemiş	5	0,25
Toplam	1965	100
Diğer (10'dan az tekrar eden veri toplama aracı sayısı)	100	-

Tablo 15'e bakıldığında, incelenen tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğu 433 tezde (%22,04) görülmektedir. Onu takiben sırasıyla anketin 342 tezde (%17,40), görüşmenin 324 tezde (%16,49), kişisel bilgi formununun 227 tezde (%11,55), başarı testinin 140 tezde (%7,12), gözlemin 107 tezde (%5,45) kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca 10'dan az tekrar eden 100 veri toplama aracı tespit edilmiştir ve "Diğer" başlığı ile tabloda yer almıştır. Ek olarak, incelenen tezlerin 5'inde (%0,25) veri toplama aracı belirtilmemiş olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarında veri toplama aracı babında ağırlıklı olarak ölçek ve anketin kullanıldığı görülmektedir.

Tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

Analiz Tekniği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel Veri Analizi		
t-testi	574	15,24
Frekans/Yüzde Hesaplamaları	519	13,78
ANOVA/ANCOVA	446	11,84
Ortalama/Standart Sapma	407	10,81
Mann-Whitney U Testi	154	4,09
Güvenirlilik Analizi	114	3,03
Pearson Korelasyon Analizi	113	3,00
Krustal-Wallis H	112	2,97
Korelasyon	100	2,66
Ki-Kare Testi	81	2,15
Kolmogorov- Smirnov Testi	78	2,07
TUKEY Testi (Tukey HSD)	76	2,02
Scheffe Testi	70	1,86
LSD Tekniği	55	1,46
Wilcoxon Testi	52	1,38
Faktör Analizi	46	1,22
Regresyon	45	1,19
Levene Testi (Homojenlik Testi)	40	1,06
Madde Analizi	30	0,80
KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Değeri	29	0,77
Dunnett C	26	0,69
Shapiro-Wilks Testi	24	0,64
Grafikle Gösterim	23	0,61
MANOVA/MANCOVA	22	0,58
Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı		
Barlett Küresellik Testi	22	0,58
Merkezi Eğilim Ölçüleri	14	0,37
Bonferroni Testi	12	0,32
Tamhane 12 Testi (Tamhane's T2 Testi)	12	0,32
Maksimum- Minimum Değerler	10	0,27
Nitel Veri Analizi		
İçerik Analizi	229	6,08
Nitel Betimsel Analiz	146	3,88
Doküman Analizi	47	1,25
Nitel ve Nicel Veri Analizi	6	0,16
Belirtilmemiş	32	0,85
Toplam	3766	100
Diğer (10'dan az tekrar eden veri analiz tekniği sayısı)	51	-

Tablo 16'ya göre incelenen tezlerde en sık kullanılan nicel veri analiz tekniklerinin 574 tezde (%15,24 t testi), 519 tezde (%13,78) Frekans/Yüzde Hesaplamaları, 446 tezde (%11,84) ANOVA/ANCOVA, 407 tezde (%10,81) Ortalama/Standart Sapma olduğu görülmüştür. Ayrıca incelenen tezlerde en sık kullanılan nitel

veri analiz tekniklerinin ise 229 tezde (%6,08) içerik analizi, 146 tezde (%3,88 nitel betimsel analiz), 47 tezde (%1,25) doküman analizi olduğu görülmüştür. Ek olarak 10'dan az tekrar eden toplamda 51 veri analiz tekniği tespit edilmiştir ve "Diğer" başlığı ile tabloda yer almıştır. Bu analiz tekniklerinden 37'si nicel, 14'ü ise nitel veri analiz tekniğidir. Ayrıca incelenen tezlerin 6'sı (%0,16) Nitel ve Nicel Veri Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Ek olarak incelenen tezlerin 32'sinde (%0,85) veri analiz tekniği belirtilmemiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarında özellikle nicel veri analiz tekniklerinden "t testi", nitel veri analiz tekniklerinden "içerik analizi" kullanıldığı görülmektedir.

Tezlerin veri analizinde kullanılan programlara göre dağılımı Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Tezlerin Veri Analizinde Kullanılan Programlara Göre Dağılımı

Kullanılan Program	Frekans (f)	Yüzde (%)
SPSS Programı	716	60,47
Microsoft Office Programları (Excel, word...)	55	4,65
NVivo Nitel Veri Analizi Programı	29	2,45
ITEMAN programı	17	1,44
Lisrel programı	8	0,68
AMOS programı	6	0,51
FINESSE programı	4	0,34
MİNİTAB programı	3	0,25
Maxqda programı	3	0,25
Media oynatıcılar	2	0,17
Diğer (1 kez tekrar eden analiz programı sayısı)	8	0,68
Belirtilmemiş	333	28,13
Toplam	1184	100

Tablo 17'ye bakıldığında, tezlerde en sık kullanılan veri analiz programının 716 tezde (%60,47) SPSS olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında sırasıyla Microsoft Office programları 55 tezde (%4,65), NVivo Nitel Veri Analizi programı 29 tezde (%2,45), ITEMAN programı 17 tezde (%1,44) Lisrel programı 8 tezde (%0,68), AMOS programı 6 tezde (%0,51), FINESSE programı 4 tezde (%0,34), MİNİTAB programı 3 tezde (%0,25), Maxqda programı 3 tezde (%0,25), medya oynatıcı 2 tezde (%0,17) kullanılmıştır. Buna ek olarak, 1 kez tekrar eden 8 farklı (%0,68) veri analiz programı "Diğer" başlığı ile tabloda yer almıştır. Ayrıca incelenen tezlerin 333'ünde (%28,13) herhangi bir program belirtilmediği tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenliği alanında yürütülen tez çalışmalarında veri analiz programı olarak özellikle "SPSS programı" kullanıldığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde Ulusal Tez Merkezi'nden 1998-2017 yılları arasında erişime açık, sınıf öğretmenliği bilim dalında yazılmış olup ulaşılan 1099 lisansüstü tezden elde edilen sonuçlar literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun yazarı kadındır. Buradan hareketle kadın yazarların bu alanda daha çok çalışma yaptığı söylenebilir. Özenç ve Özenç (2013) sınıf öğretmenleriyle ilgili olarak 2010-2011 yılında yayınlanan tezlerin incelemesinde kadınların daha fazla sınıf öğretmenliği alanında çalıştığı sonucuna ulaşmıştır. Özenç ve Özenç (2018), araştırmasında en fazla tezin 2010 yılında yazıldığı sonucuna varmıştır. Ünal ve Arık (2016), çalışmalarının sonucunda, kadınların erkeklere göre daha fazla tez yazdıkları sonucuna varmışlardır. Akpunar, Kuzu ve Erdamar (2018), çalışmalarında kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan fazla olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun devlet üniversitelerinde yazıldığıdır. Araştırmanın bulgularına göre bu devlet üniversitelerinden en fazla tez

çıkarılan ilk üç üniversitenin ise Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte tezlerin en çok yazıldığı yerler de bu üniversitelerin bulunduğu illerdir. Ayrıca çıkan bu sonuçların, üniversitelerin kuruluş yılıyla yani köklü üniversiteler olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Akpunar, Kazu ve Erdamar (2018), çalışmalarında sınıf öğretmenliği ile ilgili en fazla doktora çalışmasının Gazi Üniversitesi'nde tamamlandığı sonucuna varmışlardır.

Araştırmada kapsamında Ulusal Tez Merkezi'nden ulaşılan tezlerin yayın dilinin neredeyse tamamının Türkçe olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin büyük çoğunluğunun yayın dilinin Türkçe olmasının sebebinin Türkiye'de ana dili olarak Türkçe kullanılmasının olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre incelenen tezlerin en fazla 2008-2015 yılları arasında yayımlandığı görülmüştür. Yine araştırma sonuçlarına göre en az tezin yayımlandığı yıl ise 1998 olarak tespit edilmiştir. Bu sonucun sebebinin ise 2000'li yıllarda birçok yeni üniversitenin açılması ve açılan bu üniversiteler ile var olan üniversitelerde lisansüstü eğitime verilen önemin artmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özenç ve Özenç (2018) çalışmalarında 2002-2018 yılları arasında sınıf öğretmenliği bilim dalında yapılan lisansüstü tezleri incelediklerinde en fazla tezin 2010 yılında yayımlandığı sonucuna varmışlardır. Küçüköğlü ve Ozan (2013), çalışmalarında 2008-2012 yılları arasında yayınlanan sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik elde ettikleri bulgulara göre en çok 2008-2010 yılında tez yayımlandığı sonucuna varmışlardır. Bulgularına bakıldığında ise en fazla tezin 2010 yılında üretildiği görülmüştür. Özenç ve Özenç (2013) sınıf öğretmenleriyle ilgili olarak 2010-2011 yılında yayınlanan tezlerin incelemesinde en fazla tezin 2010 yılında yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen tezlerden ulaşılan bir başka sonuç, tezlerin en fazla 101-150, en az ise 1-50 sayfa aralığında yazılmış olmasıdır. Ortaya çıkan bu bulgudan yola çıkılarak tezlerin ortalama olarak 101-150 sayfa aralığında yazıldığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç ise incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak yapıldığıdır. Özenç ve Özenç (2013) sınıf öğretmenleriyle ilgili olarak 2010-2011 yılında yayınlanan tezlerin incelemesinde yüksek lisans düzeyindeki tezlerin doktora düzeyinde yapılan tezlerden daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Özenç ve Özenç'in (2018) 2002-2018 yılları arasında yaptığı çalışmada elde ettiği bulgulara göre yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden fazla olduğu görülmüştür. Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir (2013), sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında 2005-2010 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesinde yüksek lisans tez çalışmalarının sayı olarak doktora tezlerinden daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Şahin (2019), 2008-2018 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmaların incelenmesinde tezlerin türüne bakıldığında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenliği bilim dalında incelenen tezlerin sosyal bilimler enstitüsünden ziyade eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun sebebinin eğitim bilimleri enstitülerinin son yıllardaki gelişimi olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri de incelenen tezlerin en çok yrd. doç. dr. danışmanlığında yazıldığıdır. Ek olarak incelenen tezler de en az dr. unvanlı akademisyen danışmanlığında yazıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen tezlerin bazıları iki danışman tarafından yürütülmüştür. Özenç ve Özenç (2018) hazırlanan tezlerin yarısına yakınına yrd. doç. dr. unvanına sahip akademik personel danışmanlık yaptığı sonucuna varmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre incelenen tezlerde toplamda en fazla 51-100 aralığında kaynakçaya yer verildiği görülmüştür. En az kaynakça aralığı olarak ise 200 ve üzeri tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen tezler arasında kaynakçaya hiç yer verilmemiş olan tezlerin olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, incelenen tezlerin içerdiği en fazla yerli kaynakça aralığı 51-100 olarak tespit edilmiştir. İncelenen tezlerin en fazla yabancı kaynak aralığı ise 1-50 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen tezlerin bir kısmının hiç yabancı

kaynak içermediği görülmüştür. Buradan hareketle yabancı kaynak kullanımının Türkiye’de üretilen tezlerde yaygın olmadığı ve sınırlı sayıda yabancı kaynak kullanıldığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç ise incelenen tezlerde en fazla “sınıf öğretmeni”nin anahtar kelime olarak kullanıldığıdır. Bunun sebebinin araştırmanın sınıf öğretmenliği bilim dalında yapılması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca 1687 anahtar kelimenin 13 ve altında tekrar ettiği tespit edilmiştir. Ek olarak incelenen tezlerin bir kısmında anahtar kelimenin hiç belirtilmemiş olduğu görülmüştür. İncelenen tezlerde anahtar kelimelerin hiç kullanılmaması tezler için önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde nicel, nitel ve karma yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Bu yöntemler içerisinde en fazla nicel yöntem tercih edilmiştir. Sebebinin ise uygulama alanının çok geniş olması ve birçok tekniği kullanma imkânı vermesi olduğu düşünülmektedir. İncelenen tezlerde nicel ve nitel yöntemlerden en fazla “tarama modeli”nin kullanıldığı, karma yöntem de ise en fazla “çeşitleme” modelinin kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca incelenen tezlerin bazılarının nicel, nitel ve karma yöntemde olup araştırma modelinin belirtilmemiş olduğu görülmüştür. Ek olarak incelenen tezlerin bir kısmında ise yöntemin hiçbir şekilde belirtilmediği tespit edilmiştir. Buradan hareketle incelenen tezlerin bazılarının yönteminin detaylı şekilde tezlerde yer almadığı ve bu konuda eksiklerin olduğu sonucuna varılabilir. Bağcı (2012), araştırmasında, en fazla tarama araştırmalarının kullanıldığı sonucuna varmıştır. Özenç ve Özenç (2018), araştırmalarında incelenen tezlerde en fazla kullanılan yöntemin nicel olduğu ve araştırma modelinin ise tarama modeli olduğu sonucuna varmışlardır. Şahin vd. (2013), incelenen tezlerde en fazla nicel yöntemin tercih edildiği, nitel ve karma yöntemlerin neredeyse eşit oranda tercih edildiği, ayrıca tezlerin çoğunluğunda tarama modelinin kullanıldığı sonucuna varmıştır. Özenç ve Özenç (2013), araştırmalarında incelenen tezlerde en çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı ve araştırma modelinin tamamının tarama deseni üzerine kurulduğu sonucuna varmışlardır. Küçükoğlu ve Ozan (2013), çalışmaları kapsamında inceledikleri tezlerde yöntem olarak çoğunlukla nicel yöntemin kullanıldığı sonucuna varmışlardır. Şahin (2019), yapmış olduğu araştırma kapsamında tezlerin yöntem kısmına baktığında en çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı ve incelediği tezlerde en çok tercih edilen araştırma modelinin tarama modeli olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde örneklem grubu olarak en sık kullanılan sınıf öğretmenleri, 5.Sınıf öğrencileri ve 4.Sınıf öğrencileri olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sınıf öğretmenliği bilim dalında yapılmış olması ve eski sisteme göre ilköğretim 5. sınıfın, yeni sisteme göre ise ilköğretim 4. sınıfın geçiş dönemi olmasından böyle bir sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ayrıca incelenen tezlerde örneklem büyüklüğü açısından bakıldığında ise en sık 301-1000 aralığında çalışma grubu oluşturulduğu tespit edilmiştir. İncelenen tezlerde en fazla Random, Monografik, Gelişigüzel ve Basit Tesadüfi örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca incelenen tezlerin bazılarında örneklem alınmayarak evren direk çalışma grubu olduğu ve tezlerin bir kısmında ise örnekleme yönteminin hiç belirtmediği tespit edilmiştir. Son olarak incelenen tezlerin içerisinde örnekleme hiç yer verilmeyen tezlerin de olduğu görülmüştür. Buradan hareketle incelenen tezlerin genelinde örneklemin detaylandırılmadığı ve eksik kalan yanlarının olduğu sonucuna varılabilir. Bağcı (2012), araştırmasında örnekleme tekniği olarak en fazla basit tesadüfi tekniğin kullanıldığı ve örneklem grubunun en fazla öğrenci ve öğretmenlerden oluştuğu sonucuna varmıştır. Ayrıca Bağcı, çalışmasında, örneklem seçim tekniğinin belirtilmemesini araştırmanın niteliği açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirmiştir. Ek olarak Bağcı, araştırmasında incelediği bazı tez çalışmalarında örneklem türü hakkında bir veriye rastlamadığını belirtmiştir. Özenç ve Özenç (2018), araştırmalarında elde edilen sonuçlara göre, yapılan tez çalışmalarında örneklem grubu olarak en fazla öğrenciler ve öğretmenler olduğunu savunmuşlardır. Şahin vd. (2013), incelenen tezlerin yarısından fazlasında örneklem ya da çalışma grubunun nasıl oluşturulduğuna ilişkin bilgiler yer almasına karşın bu bilginin yer almadığı ya da yeteri kadar açıklayıcı olmadığı tezlerin de mevcut olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca çalışma kapsamındaki tezlerde örneklem grubunun en çok ilköğretim öğrencileri ve öğretmenlerinden oluştuğunu tespit etmişlerdir. Küçükoğlu ve Ozan (2013), inceledikleri tezlerde örneklem grubu olarak en çok ilköğretim 1-5 öğrencileri ve öğretmenler ile çalışıldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca örneklem büyüklüklerine göre ise en çok 301-1000 arası kişi araştırma

örneklemine oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Şahin (2019), yapmış olduğu araştırma kapsamında incelediği tezlerde en çok çalışılan örneklem gruplarının öğrenci ve öğretmenlerden oluştuğu, öğrenci örnekleminde ise en çok çalışılan seviyenin dördüncü sınıf olduğu sonucuna varmıştır. Ünal ve Arık (2016), araştırmalarının sonucunda tezlerin çoğunlukla öğretmenler ve öğrencilerle yapıldığı sonucuna varmışlardır.

İncelenen tezlerde en sık kullanılan veri toplama araçlarının ölçek ve anket olduğu görülmüştür. Bunun en önemli sebebi olarak ise araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel yöntemle tasarlanmış olması görülmektedir. Ayrıca incelenen tezlerin bazılarında veri toplama aracı hiç belirtilmemiş olduğu tespit edilmiştir. Bağcı (2012), araştırmasında ölçme aracı olarak daha çok ölçek, anket, başarı testi ve görüşme formunun kullanıldığı sonucuna varmıştır. Şahin vd. (2013), araştırmaları kapsamında incelenen tezlerde en çok tercih edilen veri toplama araçlarının anket ve ölçek olduğunu tespit etmişlerdir. Özenç ve Özenç (2013), çalışmaları kapsamında incelenen tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracının anket olduğu sonucuna varmışlardır. Küçüköğlü ve Ozan (2013), çalışmaları kapsamında inceledikleri tezlerde en çok anket ya da ölçeklerin veri toplama aracı olarak kullanıldığı sonucuna varmışlardır. Şahin (2019), 2008-2018 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracının anket olduğu sonucuna varmıştır. Akpunar, Kazu ve Erdamar (2018), çalışmalarında, veri toplama aracı olarak en fazla ölçek ve formların kullanıldığı sonucuna varmışlardır.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde en sık kullanılan nicel veri analiz teknikleri t testi, Frekans/Yüzde Hesaplamaları, Ortalama/Standart Sapma ve ANOVA/ANCOVA olduğu görülmüştür. İncelenen tezlerde en sık kullanılan nitel veri analiz tekniği ise içerik analizi ve nitel betimsel analiz olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle tezlerde, genel anlamda araştırmalarda temel ve yaygın olarak kullanılan tekniklerin veri analizinde kullanıldığı sonucuna varılabilir. Ayrıca incelenen tezlerin bir kısmında veri analiz tekniği hiç belirtilmemiştir. Bağcı (2012), araştırmasında istatistiksel analiz teknikleri bazında en fazla t testi, betimsel istatistikler ve ANOVA kullanıldığı sonucuna varmıştır. Şahin vd. (2013), araştırmaları kapsamında incelenen tezlerin yarısından fazlasında hangi veri analiz tekniklerinin kullanıldığı açıkça belirtildiği sonucuna varmıştır. Özenç ve Özenç (2013), çalışmalarında en fazla kullanılan istatistik tekniklerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Küçüköğlü ve Ozan (2013), araştırmalarında kullandıkları tezleri veri analiz tekniklerine göre incelediklerinde en çok ortalama/standart sapma değerleri, t-testi, frekans/yüzde değerleri ve ANOVA tekniklerinin kullanıldığı sonucuna varmışlardır.

İncelenen tezlerde en sık kullanılan veri analiz programının SPSS olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle SPSS programının araştırmalarda kullanılan temel program olduğu ve yaygın kullanıldığı sonucuna varılabilir. Ayrıca incelenen tezlerin 333'ünde, kullanılan herhangi bir program belirtilmediği tespit edilmiştir. Bu durum alandaki eksikliği net bir şekilde göstermektedir. Özenç ve Özenç (2013), araştırmaları kapsamında incelenen tezlerde verilerin değerlendirilmesinde en çok kullanılan istatistik paket programının SPSS olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, aşağıda maddeler hâlinde listelenmiştir.

- Tezlerde kadın yazarların bu alanda daha fazla çalışma yaptığı görülmüştür. Bunun sebebinin ise sınıf öğretmenliği bilim dalında lisans eğitimi alan kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden sayıca fazla olması ve lisans eğitiminin devamı olan lisansüstü eğitimde de bu durumun devam etmesi olduğu sonucuna varılmıştır.
- Tezlerin büyük çoğunluğunun köklü devlet üniversitelerinde ve buna bağlı olarak bu üniversitelerin olduğu illerde yazıldığı sonucuna varılmıştır.
- Tezlerin yaygın dilinin neredeyse tamamının Türkçe olduğu görülmüştür.
- 1998-2017 yılları arasında en fazla 2010 yılında tez yayımlanmıştır.

- Tezler en fazla 101-150, en az ise 1-50 sayfa aralığında yazılmıştır.
- Tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans tezi olarak üretilmiştir.
- Tezler son yıllarda sosyal bilimler enstitüsünden ziyade eğitim bilimleri enstitüsünde yayımlanmıştır.
- Tezler en çok yrd. doç. dr. danışmanlığında yazılmıştır.
- Tezlerde toplamda en fazla 51-100 aralığında kaynakçaya yer verilmiştir.
- Tezlerin bir kısmının hiç yabancı kaynak içermediği, bunun sebebinin ise yabancı kaynakların Türkçeye çevrilmesinde zorluk yaşanması olduğu sonucuna varılmıştır.
- Tezlerde en fazla “sınıf öğretmeni”, “ilköğretim” ve “sosyal bilgiler” anahtar kelime olarak kullanılmıştır.
- Araştırma kapsamında incelenen tezlerde en fazla nicel yöntem kullanılmıştır.
- İncelenen tezlerde nicel ve nitel yöntemlerde en fazla “tarama modeli”, karma yöntem de ise en fazla “çeşitleme” modeli kullanılmıştır.
- Tezlerde örneklem grubu olarak en sık kullanılan katılımcılar sınıf öğretmenleri, 5.sınıf öğrencileri ve 4.sınıf öğrencileri olmuştur. Öğretmen grubu olarak sınıf öğretmenlerinin üzerinde daha çok çalışma yapılmış olmasında, araştırmada sınıf öğretmenliği bilim dalındaki lisansüstü çalışmaların incelenmiş olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Öğrenci gruplarından ise 4. ve 5. sınıfların örneklem grubu olarak kullanılmasında da eski sisteme göre ortaokula geçiş sınıfının 5. sınıf olması, “4+4+4”lük yeni sisteme göre ise ortaokula geçiş sınıfının 4. sınıf olmasının etkisi olabilir.
- İncelenen tezlere örneklem büyüklüğü açısından bakıldığında en sık, üye sayısı 301-1000 aralığında olan çalışma gruplarıyla çalışıldığı görülmüştür.
- İncelenen tezlerde en fazla Random, Monografik, Gelişigüzel ve Basit Tesadüfî örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.
- İncelenen tezlerde en sık kullanılan veri toplama araçları ölçek ve ankettir.
- Tezlerde en sık kullanılan veri analiz teknikleri t testi, Frekans/Yüzde Hesaplamaları, Ortalama/Standart Sapma ve ANOVA/ANCOVA’dır.
- İncelenen tezlerde en sık kullanılan veri analiz programı SPSS’tir.

Elde edilen bulgular çerçevesinde bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırma sonuçlarına göre incelenen tezlerde en fazla nicel yöntemin kullanıldığı, nitel ve karma yöntemde araştırmalara literatürde fazla yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu yüzden ileride yapılacak araştırmalarda bu yöntemlere yer verilebilir ve bu yöntemlere ilginin artırılması sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre en fazla kullanılan araştırma modelinin tarama modeli olduğu görülmüştür. İleride bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılar diğer araştırma modellerini kullanmaya yönlendirilebilir, yöntem ve teknikler hakkında bilinçlendirilebilir.
- Araştırmada örneklem grubu olarak en çok sınıf öğretmenleri, 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle çalışıldığı görülmüştür. İleriki araştırmalarda bu grupların yanında farklı örneklem gruplarına da yer verilebilir.
- Araştırmada ulaşılan bulgulara göre lisansüstü çalışmaların çoğunluğunun yazarı kadındır. Lisans düzeyindeki öğrencilere üniversitelerdeki ilgili birimler ve öğretmenler tarafından lisansüstü eğitim hakkında bilgi verilebilir. Erkek öğrenciler de lisansüstü araştırmalarda daha fazla yer almaları için teşvik edilebilir.

- Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden oldukça fazla yazılmış olmasıdır. Bu açıdan yüksek lisans öğrencileri ileride doktora eğitimi almaları için teşvik edilebilir.
- Araştırmada elde edilen sonuçlara göre tezlerin çoğunluğunun 100'ün altında kaynakça içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı kaynakçaya sınırlı sayıda yer verildiği, hatta incelenen tezlerin bir kısmında yabancı kaynağa hiç başvurulmadığı görülmüştür. Bu sebepten ötürü ileride yapılacak olan her türlü araştırmada yerli ve yabancı kaynakça sayısı artırılabilir. Ayrıca lisansüstü eğitim alan öğrencilere üniversiteler tarafından dil eğitimi verilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, incelenen tezlerde veri toplama araçlarından en çok ölçek ve anket kullanılmıştır. Alanda veya alan dışında ileride yapılacak araştırmalarda farklı veri toplama araçları kullanılabilir.
- Araştırmada veri analizinde en çok kullanılan programın SPSS olduğu ve tezlerin önemli bir kısmında ise kullanılan hiçbir programdan bahsedilmediği görülmüştür. Araştırmacılar verileri nasıl analiz ettiklerine çalışmalarında ayrıntılı bir şekilde yer vermelidir. Ayrıca araştırmacılar farklı veri analiz programları hakkında bilgilendirilmeli ve bu programları kullanmaya teşvik edilmelidir.
- Sınıf öğretmenliği bilim dalındaki güncel çalışmalar takip edilmelidir. Ayrıca sınıf öğretmenliği bilim dalındaki araştırmaların belirli aralıklarla incelenmesi önerilebilir.
- Araştırmalarda kullanılan anahtar kelimeler, tezin içeriği hakkında bilgi vermeli ve gerekli sayıda kullanılmalıdır.
- İleride yapılacak benzer araştırmalarda kaynakça incelemesi yapılacaksa kaynakça incelenirken, hangi tür kaynaklardan ne sıklıkla faydalandığı tespit edilerek detaylı bir sınıflama yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akpınar, B., Kazu, İ. Y. & Erdamar, F. S. (2018). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adayları üzerine yapılmış doktora çalışmalarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 913-925.
- Ayas, A. (2013). Eğitimle ilgili temel kavramlar. H. Özmen, (Editör) ve D. EKİZ, (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 2-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, R., Şahin, H. & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *TSA*, 12(2), 119-142.
- Bağcı, Ş. (2012). *Sınıf öğretmenliği lisansüstü tezlerinin karakteristik özellikleri: Tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimler* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiltaş, A., Güler, G. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Demirhan İşcan, C. & Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Gürol, M., Donmuş, V. & Arslan, M. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin fatih projesi ile ilgili görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(3).

- İşçi, S. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimler alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: bir durum çalışması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Keskin, A. (2014). *Öğrenme stratejileri konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Kurt, A. & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Küçükkoşlu, A. & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Ortaş, İ. (2004). Öğretim üyesi ya da bilim insanı kimdir?. *PİVOLKA*, 3(12), 11-16.
- Özenç, E. G. & Özenç, M. (2018). Sınıf öğretmenliği bilim dalı’nda yapılan lisansüstü eğitim tez yönelimlerinin eğitim bilimleri enstitüsü düzeyinde bir analizi. *International Journal of Active Learning*, 3(2), 1-10.
- Özenç, M. & Özenç, E. G. (2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yöntem bölümü açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 132-141.
- Sadık, F. (2002). İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 1-23.
- Sert, G. (2010). *Öğretim teknolojileri alanında yayımlanmış Türkiye adresli makalelerin içerik analizi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sözbilir, M., Gül, Ş. Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L. & Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds.). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp. 1-35). Rotterdam: Sense publishers.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 1-6.
- Şahin, A. (2019). *2008-2018 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmaların incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(3), 187-205.
- Şenyurt, S. & Özer-Özkan, Y. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653.
- Tatlı, S. & Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye’deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Gözen-Çıtak, G., Kezer, F., Yalçın-Yıldırım, Ö., Bilican, S., Büyükturan, E. B., Şekercioğlu, G., Yalçın, N., Erdem, D. & Özmen, D. T. (2010). *Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
- Tümer, C. (2014). *Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) alanında tamamlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerindeki güncel eğilimler (2005-2014)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- URL-1, <https://sozluk.gov.tr/> Sınıf Öğretmenliği Tanımı. Erişim Tarihi: 10 Mart 2020.
- URL-2, <https://sozluk.gov.tr/> Eğilim Tanımı. Erişim Tarihi: 20 Şubat 2020.

URL-3, <https://sozluk.gov.tr/> Lisansüstü Eğitim Tanımı. Erişim Tarihi: 20 Şubat 2020.

URL-4, <http://yukseklisans.com.tr/tezgenelbilgiler.php> Lisansüstü Tez Tanımı. Erişim Tarihi: 20 Şubat 2020.

URL-5, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> Erişim Tarihi: 30 Temmuz 2018

Ünal, E. & Arık, S. (2016). Sınıf öğretmenliği bilim dalında yapılan lisansüstü tezlere yönelik bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2295-2332.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

As a scientific field, classroom teaching in graduate programs arouses curiosity to researchers, it is thought that doing research in this field will contribute to the literature. It is aimed to reveal the inferences that are predicted to be important about the subject by determining the points at which the national graduate thesis studies conducted in the field of classroom teaching are gathered within the framework of some demographic elements and various variables.

One of the most rooted fields in universities is classroom teaching. This field of study is given the necessary importance in postgraduate education. There are thousands of academic studies in the field of classroom teaching. Each of these studies is very important in terms of directing future studies. With this study, the postgraduate studies conducted in the field of classroom teaching between 1998-2017 were examined.

The classroom teaching is considered crucial when it aims to provide important insights to experts, researchers and relevant stakeholders. The study aims at contributing to the literature with detailed evaluation regarding the studies conducted and the type of research methods used. The purpose of this study is to determine the tendencies of postgraduate theses conducted in the field of classroom teaching between 1998-2017.

2. METHOD

In this study, within the scope of qualitative research method, document analysis was used. The documents used in the research were provided from the National Thesis Center based on the determined criteria. The theses reached, existing in the National Thesis Center in the detailed search section, were searched by selecting the branch of science as " primary school teaching", permission case "permitted", and the years "1998-2017". As a result of the search, 1099 graduate theses were reached. All the theses reached were included in the research. 'Thesis Review Form' was used as a data analysis tool. The data obtained from the study were analyzed using the content analysis technique.

In this study, it was aimed to determine the trends of all open-access studies from the first thesis in 1998 and to the last thesis in 2017. In this context, a total of 1099 theses, 941 of which were master's and 158 of which were doctoral dissertations, conducted in 53 different universities were examined. The sample of this study was determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods.

In this research, firstly, each thesis downloaded was enumerated by the researcher. Later, these theses were examined one by one in line with the pre-determined codes and included in the data analysis tool and transferred to the computer environment using Microsoft Word program. Detailed examination of each thesis was made and each finding was coded in the data analysis tool. When a different code that was not included in the data collection tool was reached, that code was added to the data collection tool by the researcher. The process of transferring the results to the data analysis tool was done with the numbers given to the theses. This process was done to determine the repetition frequency of the codes. The results of the examinations were transferred to the data analysis tool. After all the data were collected, the codes and tables created were reviewed and finalized. At the last stage, the frequencies of the items in the tables were calculated. As a result of these calculations, it was found how often the codes were repeated. Then the percentages of the data were obtained. The obtained data were arranged in separate tables and indicated in the findings.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results of this study indicated that the theses examined in the research were published mostly in 2010. Next, "primary school teacher" was the most repeated keyword. Furthermore, the quantitative research method was mostly used research method. The most frequently used data collection tools were scales and questionnaires, and the most used data analysis program was SPSS. In theses, it was observed that female

authors conducted more research in this field. It was concluded that the reason for this was female students who received undergraduate education in the field of classroom teaching were more than male students and that this situation continued in postgraduate education, which is a continuation of undergraduate education. It was concluded that the majority of the theses were written in the well-established state universities and accordingly in the cities where these universities are located.

Theses were written between 101-150 pages maximum and 1-50 pages minimum. Most of the theses were produced as a master's thesis. Theses were mostly written under the direction of assistant and associate professors. A total of 51-100 bibliographies are included in the theses. It was concluded that some of the theses do not contain any foreign sources, which might be due to the difficulty in translating foreign sources into Turkish. Mostly, "classroom teacher", "primary education" and "social studies" were used as keywords in theses. In the theses examined, "survey model" was used the most in quantitative and qualitative methods, and "convergent design" was used the most in mixed method. Classroom teachers, 5th grade students and 4th grade students, were the most frequently used sample groups in theses. In terms of sample size in the examined theses, it was concluded that study groups were formed with most frequently between 301-1000 people.

ETHICAL PERMIT OF THE STUDY

In this study, all rules stated within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions stated under the title "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not taken.

Ethics committee permission information

Name of the committee conducting the ethical evaluation = Recep Tayyip Erdoğan University - Social and Human Sciences Ethics Committee

Date of ethics assessment decision = 05.06.2020

Ethics assessment document issue number = 2020/50

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/50

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 601 – 622. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-833896>

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Aile Eğitim Programlarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi *

Determination Of Special Education Teachers' Views of Parenting Education Programs

Merve Özdemir Kılıç¹ , Salih Çakmak² 

Geliş Tarihi (Received): 30.11.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 22.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin görev aldığı özel sınıflarda, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, rehberlik ve araştırma merkezlerinde ve görme engelliler okullarında uygulanan aile eğitimi programlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'nın il merkezi ve merkeze bağlı ilçelerindeki ilgili kurumlarda çalışan 34 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, görüşme tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizi ise içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, ilgili kurumlarda aile eğitim programlarının ve alanyazın doğrultusunda uygulanmadığını, öğretmenlerin çoğunun aile eğitim programı planlayıp uygulamadığını, öğretmenlerin aile eğitim programı hazırlama ve uygulama sürecinde yaşadıkları kolaylık ve zorlukların olduğunu, özel eğitim öğretmenlerinin ise sürece ilişkin öneri ve beklentilerinin olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile eğitimi, özel eğitim, öğretmen görüşleri, içerik analizi

&

Abstract: The aim of this research is to determine the special education teachers' views of preparation and implementation of parenting education programs in schools for the visually impaired, counseling and research centers, special classes, special education and rehabilitation centers where they work. The data of the research were obtained through semi-structured interviews. The data obtained through interviews were analyzed by content analysis. The research results indicated that parenting education programs in the institutions mentioned above are not implemented either at the desired level or in accordance with the scientific literature. The study also concluded that most of the teachers do not plan and implement parenting the education program, and practices considered parenting education do not overlap with the literature. Besides these, the special education teachers have difficulties and facilities in the process of preparing and implementing parenting education programs, also they have suggestions and expectations about the process.

Keywords: Parenting education, special education, teacher views, content analysis

Atıf/Cite as: Özdemir-Kılıç, M. & Çakmak, S. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin aile eğitim programlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 601-622. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-833896>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiş olup II. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Araş. Gör. Merve Özdemir Kılıç, Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, omerve@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1768-0095>

² Doç. Dr. Salih Çakmak, Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, salih_cakmak@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9248-0050>

1. GİRİŞ

Toplumun en küçük yapı taşı olarak adlandırılan aile toplumsal kurumlardan biridir. Tarih boyunca var olan toplumların ve toplulukların tamamı tarafından kabul görmüş olan aile, kültürel ve toplumsal yapıların temellerinden biri olarak var olmuş ve ortak bir değer olarak benimsenmiş bir kurumdur (Güler ve Ulutak, 1992). Toplum bilimine göre aile kurumu; soy bağı ve duygusal bağlarla birbirine bağlı, hak ve ödev anlayışıyla hareket eden bireylerin oluşturduğu sosyal birliktir. Her toplumda var olması, duygusal temele bağlı olması, kendine özgü yapı ve kurallar ile işleyişi, toplumdaki normlara göre oluşup şekillenmesi ise ailenin özellikleri olarak belirtilmektedir (Epstein, Ryan, Bishop, Miller ve Keitner, 2003). Birey, dünyaya gelişiyle birlikte ilk etkileşimlerini aile kurumunda gerçekleştirmektedir. Şahinkaya'ya (1975) göre aile, evlenme, kan veya evlatlık edinme bağlarıyla birbirine bağlanmış, aynı evde yaşayan, geliri paylaşan, üstlendiği çeşitli roller çerçevesinde (karı-koca, ana-baba, evlat-kardeş) birbirine etki eden insanlardan oluşan ve kendisine özgü görgü oluşturup kuşaktan kuşağa aktaran topluluktur.

Her çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan aile, çocuğun ilk yaşam deneyimlerini kazandığı ortamdır. Çocuklar aileleri ile olan etkileşimleri sonucunda toplumsal yaşama uyum sağlamakta ve bağımsız yaşamda kullanacakları temel becerileri edinmektedirler (Akkök, 1984; Cavkaytar, 1998; Tavil, 2005; Varol, 1995). Çocuğun dünyaya gelişi ile anne-baba çocuğun ilk eğitimcileri olmaktadır. Anne-babalar çocuklarına yaşam boyunca kullanacakları beceri ve davranışları öğrenebilmeleri için model olmaktadır. Aileden alınan her olumlu destek çocuk gelişimi için önemlidir. Bu bağlamda ise anne-babaların çocuğun gelişimi için gerekli bilgi ve beceriyi kazanması için aile eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar ailenin de sürecin bir ögesi olmadığı takdirde eğitim sürecinin amacına ulaşmasının zorlaştığını ve aile eğitiminin öneminin günden güne arttığını ortaya koymaktadır. (Berbercan, 2010; Boyraz, 2015; Cavkaytar, 1998; Çakmak, 2011; Çitil, 2016; Diler Sönmez, 2008; Güzel, 2006; Şeker, 2013; Tavil, 2005; Yakın, 2009).

Normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-babalar çocukları için daha fazla imkâna kolayca ulaşabilirken benzer imkânların özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Anne-babaların bilgiye ulaşmada maruz kaldığı kısıtlı imkânlar eğitim materyalleri, eğitim kurumları, istihdam, ulaşım, sağlık hizmetleri, çevrenin fiziki yapısı, sosyal kabul gibi alanlarda da kendini göstermektedir. Bu durumda özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip anne-babaların desteğe olan ihtiyaçları artmaktadır. Ailelere sağlanacak destek; eğitimsel, psikolojik ya da maddi nitelikte olabilmektedir (Ahmadi, Khodadadi, Anisi ve Abdolmohammadi, 2011).

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerde çeşitli alanlarda sınırlılıklar görülebilmektedir. Bu alanlar davranış problemleri, öz bakım becerilerindeki eksiklikler ya da bağımsız hareketteki sınırlılıklarla örneklendirilebilir. Bu kapsamda özel eğitime gereksinim duyan çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının gelişimini destekleyecek bilgi ve becerileri kazanmaları oldukça fayda sağlayacaktır. Anne-babaların gerekli bilgi ve beceriler kazanması ve sorunlarla başa çıkmayı öğrenebilmesi ise aile eğitimleri ile mümkün kılınabilir (Akçamete, 1989; Cavkaytar, 1998; Diler Sönmez, 2008; Gültekin 1999; Güzel, 2006; Tavil, 2005; Varol, 1996; Vuran, 1997; Yakın, 2009). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin dünyaya gelişi ile anne-babalar kendileri için yeni ve zor olan bir durumla karşı karşıya kalmaktadırlar. Özel eğitime gereksinimi olan çocuğa sahip aileler ile normal gelişim gösteren bireye sahip ailelerin işlevleri arasında problem çözme, duygusal tepki verme, davranış kontrolü ve genel fonksiyonlar açısından anlamlı fark bulunmaktadır (İçmeli, Ataoğlu, Canan ve Özçetin, 2008). Genel eğitim sınıflarına devam eden, normal gelişim gösteren çocukların anne-babalarından farklı olarak, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların anne-babalarının çocuğun eğitimine daha aktif ve daha fazla katılım sağlamaları beklenmektedir (Czapanskiy, 2014). Normal gelişim gösteren çocuklar öğrenmeyi gözlemleyerek ya da taklit ederek gerçekleştirebilirken, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerde öğrenme bu yolla gerçekleşmemekte ya da sınırlı kalmaktadır. Bu durumda özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip anne-babaların çocuklarının okul ortamındaki öğrenme yaşantılarını evde de desteklemeleri gerekliliği doğmaktadır. Dolayısıyla ailenin eğitime katılımı için sahip olması gereken nitelikler, planlanacak olan aile eğitim programı (AEP) uygulamaları aracılığıyla kazandırılabilir.

Aile eğitimi hizmetleriyle, bir uzman tarafından sistemli bir şekilde planlanan ve yürütülen etkinlikler aracılığıyla anne-babaların çocukların eğitimine etkin katılım sağlamaları ve gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır. Böylece anne-babaların çocuklarının gelişimi üzerinde olumlu ve destekleyici rol oynamaları hedeflenmektedir (Cavkaytar, 1998; Çakmak, 2011; Jacobson ve Engelbrecht, 2000; Kaiser ve Hancock, 2003; Stahmer ve Gist, 2001; Tavil, 2005).

Aile eğitimi ile ilgili olarak ülkemizdeki yasal mevzuat özel eğitim kapsamında incelendiğinde, 26184 sayı ve 31.05.2006 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (ÖEHY) ulaşılmaktadır. Yönetmeliğin 6. maddesinin f bendinde "Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimleri sağlanır." ifadesine yer verilmektedir. Yine yönetmeliğin dördüncü bölümü aile eğitim uygulamalarına ayrılarak aile eğitimine ilişkin hususlar açıklanmıştır. Yönetmeliğin ilgili bölümleri aslında ülkemizde özel eğitim hizmeti veren kurumlarda çalışan eğitimcilerin aile eğitim programlarını planlamalarını ve uygulamalarını zorunlu kılmıştır. Öğretmenler de bu yönetmeliğe bağlı olmalarından dolayı aile eğitim programları planlayıp uygulamakla yükümlüdürler (MEB,2006).

Ülkemizde aile eğitimine ilişkin yürütülen araştırmaların zihinsel yetersizliği olan çocukların anne-babaları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Altuğ Özsoy vd., 2006; Ayyıldız vd., 2012; Berbercan, 2010; Boyraz, 2015; Cavkaytar, 1998; Can-Toprakçı, 2006; Diler-Sönmez, 2008; Evcimen, 1996; Eyllen, 1999; Gültekin, 1999; İcmeli vd., 2008; Kargın,1990; Özcan, 2004; Özen, 1999; Özen vd., 2002; Sucuoğlu vd., 1993; Tavil, 2005; Vuran,1997; Yakın, 2009; Yıldırım ve Conk, 2005). Bu alanda yapılan araştırmaları otizmden etkilenen çocukların aileleri üzerine yapılan araştırmalar takip etmektedir (Acar, 2015; Ardiç, 2013;Ertürk-Mustul, 2015; Karpat ve Girli, 2012; Koca, 2016; Sözdinler-Karahan, 2002; Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz, 1992; Şirin, 2015; Vardarcı, 2011; Yakın, 2009; Yassıbaş, 2015). Bu alanlardan sonra en çok araştırmanın işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan aileler ile yapılmış olduğu görülmektedir (Acar, 2017; Acar, 2015; Aktaş, 2015; Ardiç, 2013; Olçay Gül, 2012; Ünlü, 2012; Vardarcı, 2011; Yücel, 2006). Alanyazında görme engelliler ve anne-babalarına yönelik olarak hazırlanan aile eğitim programı oldukça sınırlı sayıdadır (Çakmak, 2011). Yine üstün yetenekli çocuğa sahip aileler ve çok engelli çocuğa sahip aileler ile yapılan aile eğitimleri de çok az sayıdadır (Afat, 2013; Arslan, 2017; Avcı, 2005; Çitil, 2016; Özkan, 2009; Uyaroğlu, 2011).

Özel eğitim hizmeti veren kurumlarda eğitim personelinin planlayıp uygulaması gereken aile eğitimine, öğretmenler açısından bakan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Ülkemizde yapılmış bir araştırma öğretmenlerin büyük bir bölümünün aile eğitim programlarını ailenin çocuğuyla ilgili bilgilendirilmesi olarak algıladıklarını, programın içeriğinin bilgilendirme, tutumların değiştirilmesi ve cinsel eğitime yönelik olması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur (Metin, Karaahmetoğlu, Boyraz ve Tavil, 2016). İlgili mevzuatlar ve araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda aile eğitimi vermekle yükümlü olan kişiler ilgili kurum personeli olan öğretmenlerdir (Blackman ve Mahon, 2016; Brownell ve Jones, 2015; Dubis ve Bernadowski, 2014; Gültekin Seylan ve Özyürek Varol, 2015; Sazak Pınar, Çifçi Tekinarslan ve Sucuoğlu, 2012; Sargın ve Hamurcu, 2010).

Alandaki gelişmeler ve araştırmalarla birlikte aile eğitimi, yapılan yasal düzenlemelerle yürürlüğe koyulmuştur. Birçok ülkede özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip anne-babaların eğitimde aktif rol almaları yasalarla belirlenmiş zorunluluktur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin dördüncü kısmında aile eğitimi, "Tüm eğitim kademelerinde bireyin eğitime katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini içeren bir eğitimidir" şeklinde ifade edilmektedir (ÖEHY, 2006).

Aile eğitim programlarının çoğunlukla beceri, kavram öğretimi ya da davranış kontrolü üzerine hazırlanıp uygulandığı görülmektedir (Cavkaytar, 1998; Çakmak, 2011; Diler Sönmez, 2008; Özcan, 2004; Özen, 1999; Tekin İftar, 2008). Ancak incelenen aile eğitim programlarının daha çok araştırma amaçlı ve kısıtlı süreler içerisinde yapıldığı dikkat çekmektedir (Acar, 2017; Demir, 2011; Gültekin, 1999; Güzel, 2006; Kaya, 2002; Şeker, 2013; Yakın, 2009). Araştırmada özel sınıflarda, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, rehberlik ve araştırma merkezlerinde ve görme engelliler okullarında görevli özel eğitim öğretmenlerinin

aile eğitim programları ile ilgili uygulamalarının neler olduğu ve nasıl yapıldığına ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. İlgili kurumlarda aile eğitim uygulamalarını öğretmenlerin planlayıp uygulaması gerektiği düşünüldüğünde öncelikli olarak öğretmenlerin aile eğitim programı hazırlama ve uygulama konusunda uzmanlaşmaları ve uygulamalar için hazır bulunmaları aile eğitim programlarının olması gereken şekilde uygulanması açısından önemlidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kurumlarda aile eğitim programı uygulamalarının mevcut durumunun tespitiyle aile eğitimine yönelik düzenlemelere katkı sağlanabileceği ve etkili uygulamalar için gelecekte yapılacak çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı özel sınıflarda, görme engelliler okullarında, rehberlik ve araştırma merkezlerinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev alan özel eğitim öğretmenlerinin aile eğitimi programlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda aile eğitim programları uygulanmakta mıdır?
- 2- Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ailelerin çocuklarının gelişimleri ile ilgili gereksinim alanları nelerdir?
- 3- Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile eğitimi uygulamalarındaki konular farklılık göstermekte midir?
- 4- Araştırmaya katılan öğretmenlere göre aile eğitim programı planlanmasına ihtiyaç duyulan alanlar hangileridir?
- 5- Araştırmaya katılan öğretmenler hazırlayıp uygulayacakları aile eğitim programları öncesinde anne-babaların ihtiyaçlarını nasıl / neye göre belirlemektedir?
- 6- Araştırmaya katılan öğretmenler aile eğitimi programlarını planlarken nasıl bir yol izlemektedir?
- 7- Araştırmaya katılan öğretmenler uyguladıkları aile eğitim programlarında süreç ve sonuç değerlendirmelerine yer vermekte midir?
- 8- Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile eğitim programı hazırlama ve uygulama sürecinde yaşadıkları kolaylıklar ve zorluklar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin, aile eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile nitel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleriyle, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar nitel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada veri toplamak için görüşme tekniği seçilmiştir. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algularını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen'den aktaran Yıldırım,1999). Görüşme teknikleri içerisinde de en çok kullanılan, derinliğine veri sağlaması nedeniyle "yarı yapılandırılmış görüşme tekniği"dir. Bu araştırmada da yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak hazırlanan bir form kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Lincoln ve Guba (1985)' ya göre nitel çalışmalarda örneklem seçiminde olabildiğince en geniş bilgiyi sağlayacak kişilerin seçilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle örneklemin büyüklüğü ya da küçüklüğü yerine, örneklemin araştırmacının gereksinim duyduğu bilgi miktarını karşılayıp karşılamadığıyla ilgilenilmektedir. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenlerinin alanda görev aldıkları tüm kurumlarda

mevcut durumu tespit edebilmek için dört farklı kurumda da (RAM, görme engelliler okulu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel sınıf) katılımcı seçilmesi esas alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'nın il merkezi ve merkeze bağlı ilçelerindeki ilgili kurumlarda görevli ve katılım için gönüllü olan 34 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma hayatında aktif olarak bulunmalarının ve aile eğitimi uygulamaları konusunda tecrübe sahibi olmalarının daha gerçekçi veriler sağlayacağı öngörüldüğü için üç yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olmaları araştırmaya katılımın ön koşulu olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubu Özellikleri

Kodlar	Çalıştığı Kurum	Cinsiyet	Mesleki Deneyim
Ö1		Kadın	8 Yıl
Ö2		Kadın	12 Yıl
Ö3		Kadın	10 Yıl
Ö4		Kadın	3 Yıl
Ö5		Kadın	5 Yıl
Ö6	RAM	Kadın	3 Yıl
Ö7		Kadın	12 Yıl
Ö8		Erkek	19 Yıl
Ö9		Kadın	10 Yıl
Ö10		Kadın	15 Yıl
Ö11		Kadın	8 Yıl
Ö12		Kadın	7 Yıl
Ö13		Erkek	10 Yıl
Ö14		Kadın	4 Yıl
Ö15		Kadın	10 Yıl
Ö16		Kadın	22 Yıl
Ö17	Görme Engelliler Okulu	Kadın	14 Yıl
Ö18		Kadın	14 Yıl
Ö19		Kadın	4 Yıl
Ö20		Kadın	10 Yıl
Ö21		Erkek	13 Yıl
Ö22		Kadın	17 Yıl
Ö23	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Kadın	7 Yıl
Ö24		Erkek	3 Yıl
Ö25		Erkek	5 Yıl
Ö26		Erkek	3 Yıl
Ö27		Kadın	7 Yıl
Ö28		Kadın	10 Yıl
Ö29		Erkek	3 Yıl
Ö30		Erkek	6 Yıl
Ö31		Kadın	6 Yıl
Ö32	Özel Sınıf	Kadın	15 Yıl
Ö33		Erkek	16 Yıl
Ö34		Kadın	15 Yıl
Toplam			34

Tablo 1’de özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum, cinsiyet ve mesleki deneyim sürelerine göre dağılımları verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların 13’ü rehberlik ve araştırma merkezinde, 9’u görme engelliler okullarında, 8’i özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ve 4’ü özel sınıflarda görev yapmaktadır. Cinsiyet dağılımına göre bakıldığında ise 25 kadın katılımcı ve 9 erkek katılımcı olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimi üç ile beş yıl arasında olan katılımcı sayısı 9, beş ila on yıl olanların sayısı 12 iken on yıl ve üzeri deneyime sahip olan katılımcı sayısı ise 13’tür.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğine uygun olarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularına özel eğitim alanından ve eğitimde ölçme ve değerlendirme alanından olan iki uzmanın görüşü alındıktan sonra son şekli verilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde cinsiyet, çalışılan kurum, lisans mezuniyet alanı ve mesleki deneyim süresini içeren kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcılara yöneltilecek açık uçlu sekiz soru bulunmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasının ardından ilgili kurumlara gidilerek her kurumdan birer adet gönüllü özel eğitim öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Kurumlarda araştırma için katılımcı olmaya gönüllü olan diğer öğretmenlerin telefon numaraları araştırmacı tarafından alınarak görüşmeler için randevular planlanmıştır. Belirlenen gün ve saatte öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara gidilerek kurumda uygun olan ortamlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, izinleri dâhilinde görüşmeler sırasında ses kaydı alınacağı ve kimlik bilgisi kullanılmayacağı belirtilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verileri, içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz süreci; sırasıyla, (1) verilerin dökümü, (2) veri dökümünün güvenilirlik çalışması, (3) verilerin kodlanması, (4) kodlama sürecinde güvenilirlik çalışması, (5) tema ve alt temaların oluşturulması sürecinde güvenilirlik, (6) tema ve alt temaların yazılması, (7) verilerin yorumlanması basamaklarından oluşmuştur.

Araştırmacı tüm görüşmeleri tamamladıktan sonra ses kayıtlarını dinleyerek duyduklarını değiştirme ve düzeltme yapmadan dijital ortamda Microsoft Office Word programı aracılığıyla yazıya aktarmıştır. Hazırlanan dosya, veri dökümünün güvenilirlik çalışması için özel eğitim bölümünde doktora yapmakta olan ve nitel araştırma yöntemleri hakkında deneyimli bir uzmanla paylaşılmıştır. Yapılan tüm görüşmelerin süresi toplam 750 dakikadır.

Veri dökümünün güvenilirlik çalışması için toplam ses kaydının %30 ölçütünü karşılayan 225 dakikalık kısmı uzman tarafından dinlenerek veri dökümlerinin kontrolü sağlanmıştır. Uzmanın ses kayıtları ile dökümleri arasındaki farklılıkları Microsoft Office Word belgesi üzerinde bir vurgu ile belirtmesi istenmiştir. Uzmanın incelemeleri sonucunda görüşme dökümlerine son şekli verilmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından gerçekleştirilmiş olan kodlamalarda gözlemciler arası güvenilirliğin %97 olduğu ortaya çıkmıştır.

Görüşmelerin kodlanması için araştırmacı tarafından görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuş ve birinci sorudan başlamak üzere verilen tüm yanıtlar kodlanmış, daha sonra işlem tüm sorular için sırasıyla devam etmiştir. Kodlama işleminin tamamlanmasından sonra güvenilirlik çalışması için, bir alan uzmanından kodlamaları değerlendirmesi istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı hazırlanmış olduğu kod dosyasını uzmana vermiştir. Uzmanın dosyayı incelemesinin ardından kodlamalara son şekli verilmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından gerçekleştirilmiş olan kodlamalarda gözlemciler arası güvenilirliğin %100 olduğu görülmüştür.

Araştırmada ortaya çıkan tema ve alt temaların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının oluşturduğu tema ve alt temalar karşılaştırılmıştır. Oluşturulan

tema ve alt temalar dosyası uzmana iletilmiş, uzman incelemesinin ardından yapılan toplantıda tema ve alt temalar dosyasına son şekli verilmiştir.

Oluşturulan tema ve alt temalar birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütünlük içinde düzenlenerek yazılmıştır. Araştırmacı tema ve alt temaların yazımında verileri tarafsız bir şekilde sunabilmek amacıyla yorumlarına yer vermemiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Araştırmanın 2017 yılında tamamlanması ve 2020 öncesinde araştırmacıdan etik kurul izni istenmemesi nedeniyle Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni almakla yetinilmiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 2 Mayıs 2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 14588481-605.99-E6107133

3. BULGULAR

Bu bölümde görüşme yapılan özel eğitim öğretmenlerinin, görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen, araştırmanın bulgularını oluşturan 9 tema yer almaktadır: a) uygulama durumu, b) ailelerin gereksinim alanları, c) uygulama alanları, d) uygulamaya ihtiyaç duyulan alanlar, e) gereksinim belirleme yöntemleri, f) işlem basamakları, g) değerlendirme, h) kolaylıklar ve ı) zorluklar. Bu temalara göre ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tablolarda sırasıyla sunulmaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin dağılımları, ortaya çıkan temalar doğrultusunda aşağıdaki tablolarda ilgili kurumlar ve alınan cevaplara göre frekans (f) ve yüzde (%) olarak verilmiştir.

Tablo 2.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumda Aile Eğitim Programı Uygulanma Durumu

Çalıştığı kurum	Cevaplar	N	%
RAM	Evet	7	53.24
	Hayır	6	46.15
	Toplam	13	99.39
Görme Engelliler Okulu	Evet	6	66.66
	Hayır	3	33.33
	Toplam	9	99.99
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Evet	6	75.00
	Hayır	2	25.00
	Toplam	8	100
Özel Sınıf	Evet	-	-
	Hayır	4	100
	Toplam	4	100

Tablo 2'ye göre toplam 34 özel eğitim öğretmeninden 18'i (%52,94) çalıştığı kurumda aile eğitim programı uygulandığını, 16'sı (%47,05) uygulanmadığını ifade etmiştir. “Evet” cevabı veren 18 öğretmene çalıştıkları kurumda aile eğitimi programının nasıl uygulandığı sorulduğunda ise öğretmenlerden biri “*Sorun yaşayan*

aileleri rehberlik servisine yönlendiriyoruz.” (Ö14), bir diğeri ise “Dersten sonraki görüşmelerimizde derste neler yaptığımızı anlatıyorum.” (Ö18) şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlere Göre Ailelerin Gereksinim Alanları

Öğretmenlere Göre Ailelerin Gereksinim

Alanları	N	%
Gelişim alanları	13	26.53
Yetersizlik tür ve özellikleri	11	22.44
Beceri öğretimi	10	20.40
Davranış kontrolü	5	10.20
Diğer (yasal süreç, özrün kabulü, iletişim, korumacı aile tutumları)	10	20.40
Görüşler Toplamı	49	99.97

Tablo 3'e göre özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri, ailelerin gereksinim alanlarının gelişim alanları, yetersizlik tür ve özellikleri, beceri öğretimi ve davranış kontrolü konularında yoğunlaştığını göstermektedir. Bununla ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerinden bir kaçının ifadeleri şöyledir. “...Gelişimsel özelliklerini bilmiyorlar işte. Çocuğuna, ilkokula giden çocuğa yemek yedirmenin normal olduğunu düşünüyor.” (Ö17), “...Davranış anlamında da şöyle bir şey var anne çocuğu yetiştirirken görme engelli olduğu için her yaptığma tolerans gösteriyor. Onun tiklerini ya da kendi kendine ses çıkarmasını ya da yaptığı çok küçük bir şeyi çok büyük bir şey yapıyormuş gibi düşünüyor. Yaptığı hataları da görmezden geldiği için ya da çok fazla tolere ettiği için sıkıntı çıkıyor.” (Ö21). “...çocuğun hangi alanlarda hangi beceriyi yapabileceğini ya da yapması gerektiğinin farkında değiller diyebiliriz.” (Ö23).

Özel eğitim öğretmenlerine hangi alanlarda aile eğitim programı uygulamaları yaptıkları sorulduğunda, aile eğitim programı uygulamalarına yer verdiğini ifade eden 16 öğretmenin verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin AEP Uygulama Alanları

Okul/ Kurum Türü	AEP Uygulama Alanları	N	%
RAM	Beceri Öğretimi	1	20.00
	Cinsel Eğitim	2	40.00
	Davranış Kontrolü	2	40.00
	Görüşler Toplamı	5	100
Görme Engelliler Okulu	Beceri Öğretimi	6	60.00
	Davranış Kontrolü	2	20.00
	Diğer	2	20.00
	Görüşler Toplamı	10	100
Özel Sınıf	Beceri Öğretimi	4	80.00
	Cinsel Eğitim	1	20.00
	Görüşler Toplamı	5	100

Özel eğitim öğretmenlerine hangi konularda aile eğitimi programı hazırlayıp uyguladıkları sorulduğunda 34 öğretmenden 16'sı (%47.05) “davranış kontrolü, beceri öğretimi, cinsel eğitim ve diğer” (tutum değiştirme, farkındalık oluşturma) cevaplarını verirken 18'i (%52.94) “aile eğitim programı uygulamadığını” ifade etmiştir. 16 öğretmenin ise rehberlik ve araştırma merkezlerinde, özel sınıfta ve görme engelliler okullarında çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin uygulama alanlarına bakıldığında konuların benzer olduğu dikkat çekmektedir. Aile eğitimi programı uyguladığını söyleyen 16 öğretmene,

aile eğitimini nasıl uyguladıkları sorulduğunda ise, Ö2'nin "Toplantıda anlattım.", Ö9'un "Ailenin sorduğu soruları cevapladım.", Ö34'ün "Eve not gönderdim.", Ö10'un "Video çekip gönderdim." ve Ö21'in "Ailelerle bireysel görüşmeler yaptım." şeklinde cevap verdiği görülmüştür.

Tablo 5.

Aile Eğitim Programı Uygulamalarına İhtiyaç Duyulan Alanlar

Okul/ Kurum Türü	AEP Uygulamalarına İhtiyaç Duyulan Alanlar	N	%
RAM	Beceri öğretimi	9	40.90
	Cinsel eğitim	6	27.27
	Davranış kontrolü	5	22.72
	Yasal haklar	2	9.09
	Görüşler Toplamı	22	99.98
Görme Engelliler Okulu	Beceri öğretimi	9	60.00
	Davranış kontrolü	4	26.66
	Cinsel eğitim	2	13.33
	Görüşler Toplamı	15	99.99
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Beceri öğretimi	9	56.25
	Cinsel eğitim	4	25.00
	Davranış kontrolü	2	12.50
	Görüşler Toplamı	16	93.75
Özel Sınıf	Beceri öğretimi	4	66.66
	Cinsel eğitim	2	33.33
	Görüşler Toplamı	6	99.99

Tablo 5'te özel eğitim öğretmenlerinin AEP uygulamalarına ihtiyaç duyulan alanlara ilişkin görüşleri çalıştıkları kurumlara göre sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre beceri öğretimine duyulan ihtiyaç, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre farklılaşmaksızın ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin ifadelerine göre beceri öğretime duyulan ihtiyacı cinsel eğitim ve davranış kontrolü alanlarına duyulan ihtiyaç izlemektedir. Öğretmenler; "Bu üç konu çok önemli özellikler: öz bakım, bağımsız hareket ve davranış. Bu konular üzerinde durulup aile eğitim programları düzenlenmeli ve takibi sağlanmalı, diye düşünüyorum..." (Ö15), "...ben öncelikle öz bakım, sosyal beceri ve cinsel eğitim konularında aile eğitimi verilmesi gerektiğini düşünüyorum..." (Ö23) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 6.

Aile Gereksinimlerini Belirleme Yöntemleri

Okul/ Kurum Türü	Aile Gereksinimlerini Belirleme Yöntemleri	N	%
RAM	Görüşme	10	62.50
	Gözlem	3	18.75
	Anket	3	18.75
	Görüşler Toplamı	16	100
Görme Engelliler Okulu	Görüşme	5	55.55
	Gözlem	4	44.44
	Görüşler Toplamı	9	99.99
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Görüşme	8	53.33
	Gözlem	7	46.66
	Görüşler Toplamı	15	99.99

Tablo 6. Devamı*Aile Gereksinimlerini Belirleme Yöntemleri*

Özel Sınıf	Görüşme	2	50.00
	Gözlem	2	50.00
	Görüşler Toplamı	4	100

Tablo 6'ya göre, özel eğitim öğretmenlerinin anne-babaların gereksinimlerini belirlemede görüşme, gözlem ve anket tekniklerini kullandıkları ifade etmektedirler. Alınan cevapların görüşme ve gözlem teknikleri üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu soruya ilişkin olarak öğretmenler, "Aile görüşmesi ile belirlerim. Özellikle onların hangi konularda ihtiyaçları olduğunu belirlemek için bir ön görüşme yapmak lazım. Bunun haricinde gördüğüm eksiklikler üzerinde dururum..." (Ö32), "Genel olarak gözlemlerimize ve aile ile konuşmalarımıza göre belirliyoruz, diyebiliriz. Sonrasında da bu konulara göre görüşüyoruz aileyle..." (Ö23), "Ailelerin ihtiyaçlarını belirlemek için hazırladığım anketleri ve sonrasında aile görüşmelerinden elde ettiklerimi kullanıyorum aslında. Görüşmelerde ise daha ayrıntılı bilgi edinebiliyorum. Sonrasında ihtiyaçlar ortaya çıkmış oluyor zaten." (Ö2) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 7.*Aile Eğitim Programı Planlama İşlem Basamakları*

Uygulama Durumu	N	%
Evet	2	5.88
Hayır	32	94.11
Görüşler Toplamı	34	99.99

Tablo 7'ye göre, özel eğitim öğretmenlerine aile eğitim programı planlarken hangi işlem basamaklarını izledikleri sorulduğunda sadece ikisinin aile eğitim programı planlarken alanyazın ile uyumlu olan işlem basamaklarını izlediği görülmektedir. Ö2 uyguladığı işlem basamaklarını şöyle sıralamıştır: "Programı planlarken aslında temel olarak bazı basamaklar oluyor aklımda. Mesela öncelikle genel amacımı belirliyorum, sonrasında bu genel amaç doğrultusunda özel amaçlarımı çıkıyor ortaya. Buna göre konuları seçiyorum. Tabii eğitimi nerede yapacağımıza karar vermenize ve o ortamını düzenlemenize de gerek var. Ailenin düzeyine göre nasıl anlatırsam etkili olacağını düşünüp, kullanacağım yöntem ve tekniğe karar veriyorum. Sonra uygulamayı yapıp nasıl bir değerlendirme yapacağımı belirliyorum". Geriye kalan 32 öğretmenin ise farklı işlem basamakları izledikleri ya da herhangi bir sıra izlemedikleri ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenler, "Bu konuda bir fikrim yok." (Ö22), "Öyle izlediğim işlem basamağı falan yok, değişiyor bu duruma göre." (Ö30) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 8.*Değerlendirme*

Değerlendirme	N	%
Evet	16	47.05
Hayır	18	52.94
Görüşler Toplamı	34	99.99

Tablo 8'e göre özel eğitim öğretmenlerinden 16'sının (%47.05) değerlendirme yaptığı, 18'inin (%52.94) yapmadığı görülmektedir. "Evet", cevabı veren 16 öğretmene değerlendirme sürecini nasıl uyguladıkları sorulduğunda "Gözlem yaparak programın etkili olup olmadığına karar veriyorum." (Ö7), "Görüşmelerimiz sırasında aileye sorular sorarak değerlendirmeye çalışıyorum." (Ö11), "Aileden video kayıtları istiyorum." (Ö27) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 9.

Yaşanan Kolaylıklar

Okul/ Kurum Türü	Yaşanan Kolaylıklar	N	%
RAM	Ailenin olumlu tutumları	6	54.54
	Sürece hâkim olmak	3	27.27
	Yöneticilerin olumlu tutumları	2	18.18
	Görüşler Toplamı	11	99.99
Görme Engelliler Okulu	Ailenin olumlu tutumları	5	55.55
	Yöneticilerin olumlu tutumları	2	22.22
	Okulun fiziki şartlarının uygunluğu	2	22.22
	Görüşler Toplamı	9	99.99

Tablo 9. Devamı

Yaşanan Kolaylıklar

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Ailenin olumlu tutumları	3	60.00
	Sürece hâkim olmak	2	40.00
	Görüşler Toplamı	5	100
Özel Sınıf	Ailenin olumlu tutumları	2	66.66
	Sürece hâkim olmak	1	33.33
	Görüşler Toplamı	3	99.99

Tablo 9'a göre öğretmenlerin aile eğitim programı uygulamaları sürecinde yaşadıkları kolaylıkların ailenin olumlu tutumları, eğitimcinin sürece hâkim olması, fiziki imkânların uygun oluşu ve yöneticilerin olumlu tutumları olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerine göre bu etkenler aile eğitim programı uygulamaları sırasında öğretmenlere kolaylık sağlayarak sürece katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler konuya ilişkin görüşlerini "Süreçteki tek kolaylık ailenin öğrenmeye istekli oluşu ve anlatılanları uygulaması olabilir..." (Ö8), "Eğitimci bu konuda deneyimliyse ne zaman ne yapması gerektiğini biliyorsa kolay geçiyor süreç..." (Ö16), "Çalıştığımız yer size aile eğitimi için uygun şartları sağlayabiliyorsa bu sizin için bir kolaylıktır..." (Ö33) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 10.

Karşılaşılan Zorluklar

Okul/ Kurum Türü	Karşılaşılan Zorluklar	N	%
RAM	Aile katılımının devamlılığını sağlamak	5	45.45
	Olumsuz aile tutumları	4	36.36
	Ortam ve zaman sağlamak	2	18.18
	Görüşler Toplamı	11	99.99
Görme Engelliler Okulu	Aile katılımının devamlılığını sağlamak	4	50.00
	Olumsuz aile tutumları	2	25.00
	Ortam ve zaman sağlamak	2	25.00
	Görüşler Toplamı	8	100

Tablo 10. Devamı

Karşılaşılan Zorluklar

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Aile katılımının devamlılığını sağlamak	4	57.14
	Ailenin olumsuz tutumları	3	42.85
	Görüşler Toplamı	7	99.99
Özel Sınıf	Aile katılımının devamlılığını sağlamak	1	33.33
	Olumsuz aile tutumları	1	33.33
	Ortam ve zaman sağlamak	1	33.33
	Görüşler Toplamı	3	99.99

Tablo 10'a göre özel eğitim öğretmenlerinin aile eğitim programı uygulamaları sürecinde yaşadıkları zorluklar aile katılımını sağlamak ve sürdürmek, ailenin olumsuz tutumları ile uygun ortam ve zamanın sağlanamamasıdır. Öğretmenler konuya ilişkin görüşlerini "Böyle eğitimlerin en zor yanı gerekli katılımın ya da sürekliliğin sağlanamaması oluyor genellikle. Bir gelen bir daha gelemiyor ya da gelmiyor mesela, öyle olunca da süz tüm süreci planlanmış olsanız bile boşa gidiyor çabamız..." (Ö4), "Mesela aile sizden bilgiyi alıyor, ama yine eğitmeni olmayanlardan duyduklarını yapmaya kalkıyor..." (Ö5), "Bir toplantı yapacağımızda uygun zamanı bulsak bu sefer uygun ortam olmayabiliyor ya da tam tersi. Zaman bir aileye uysa diğerine uymuyor. Tüm şartları aynı anda yerine getirebilmek çok zor." (Ö34) şeklinde ifade etmişlerdir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmaya 34 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 18'i (%52.09) kurumlarında aile eğitim programı uygulamalarına yer verildiğini söylerken, 16'sı ise (%47.01) yer verilmediğini söylemiştir. ÖEHY'ye (2006) göre, aile eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasının sorumluluğu özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla çalışan öğretmenlere verilmiştir. Ancak yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin bu sorumluluğu tam olarak yerine getirmediği görülmüştür. Bu bulguya paralel olarak Sarı, Atbaşı ve Çitil (2017)'nin araştırmasında da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi üzerine 30 öğretmenin katılımıyla bir araştırma yapmışlardır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını, birçok konuda olduğu gibi aile eğitimi konusunda da yetersizliklerinin olduğunu ve kurumlarında aile eğitim programı uygulamalarına yer verilmediğini belirtmişlerdir (Sarı, Atbaşı ve Çitil, 2017).

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre anne-babaların bilgi ya da beceri gereksinimleri yetersizlik türü ve özellikleri, gelişim alanları, beceri öğretimi ve davranış kontrolü alanlarında yoğunlaşmaktadır.

Aileler ile yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Kaytez, Durualp ve Kadan (2015)'in araştırmasında özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip 200 anne-babanın neredeyse tamamı beceri öğretimi, davranış kontrolü sağlama ve çocuklarının yetersizlikleri hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Akçamete ve Kargın (1996)'ın araştırması ise anne-babaların en çok çocuklarının yetersizlik türü, onlara nasıl beceri öğretebilecekleri ve davranış kontrolü konularında eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Küçüközyiğit, Aslan, Yalçın ve Tavil (2017)'in araştırması da yine diğer araştırmalara paralel sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre ailelerin gereksinimleri davranış kontrolü ve beceri öğretiminde yoğunlaşmaktadır.

Aile eğitim programı uygulamalarına yer verdiğini belirten özel eğitim öğretmenleri bu uygulamaların davranış kontrolü, beceri öğretimi, cinsel eğitim alanlarında olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin aile eğitim programını nasıl uyguladıkları incelenince ifade ettikleri uygulamaların

alanyazında yapılan aile eğitim programı tanımlarıyla uyuşmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan iki öğretmenin alanyazına uygun olarak aile eğitim programı planladığı, geriye kalan öğretmenlerin ise uygun süreci izlemediği görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmenlerince en yoğun şekilde ifade edilen alan olarak görmekte olduğumuz beceri öğretimi alt temasının özbakım becerileri, günlük yaşam becerileri, bağımsız hareket becerileri ve sosyal beceriler başlıklarını kapsayan bir üst başlık olmasından dolayı yoğun bir şekilde dile getirilmiş olabileceği düşünülmektedir. Ancak araştırma bulguları özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaç duyulan alanları tespit etmiş olmalarına karşın aile eğitim programı uygulamalarına yer vermediklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan 34 öğretmenin 16'sı (%47.05) aile eğitim programı uygulamaları yaptığını söylemiş olmasına rağmen uygulama süreçlerinin alanyazın ile uyuşmadığı görülmüş ve bu durum yapılan uygulamaların aile eğitim programı olarak değerlendirilemeyeceğini göstermiştir. Geriye kalan 18 (%52.94) özel eğitim öğretmeni ise hiç aile eğitim programı deneyiminin olmadığını belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri, aile eğitim programı öncesinde ailelerin gereksinimlerini belirlemek için görüşme ve gözlem tekniklerini tercih etmektedirler. Görüşme tekniğinin avantajları arasında, koşullara göre esneklik, okuma yazma bilmeyenlerle bile uygulanabilmesi, anında geri bildirim sağlanması, derinliğine bilgi elde edebilme, soruların cevaplanma olasılıklarını yüksek tutabilme bulunmaktadır (Karasar, 2000, s.175). Öğretmenler bu avantajları nedeniyle görüşme tekniğini sıklıkla tercih ediyor olabilirler. Gözlem tekniğinin ise yansız veri toplama olanağı sunmasından dolayı öğretmenler tarafından gereksinim belirlemede yoğun olarak kullanılan iki teknikten bir tanesi hâline gelmiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin aile eğitim programı uygulamaları sırasında yaşadıkları kolaylıklar ve karşılaştıkları zorluklar bulunmaktadır. Yaşanan kolaylıklar ailenin, yöneticilerin ve öğretmenlerin aile eğitim programlarına karşı olumlu tutumlarından, karşılaşılan zorluk ise yine ailelerin ve yöneticilerin aile eğitim programlarına karşı sergiledikleri olumsuz tutumlarından ve fiziki koşullardan kaynaklı olabilmektedir. Aslan, Özbey, Özgüç ve Cihan'ın (2014) yaptıkları araştırmanın sonuçları da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Katılımcı öğretmenler kurumların fiziki imkânlarının sınırlılıkları, çalışma koşulları ve uygulama deneyimlerinin eksik olması kaynaklı zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Görüşülen özel eğitim öğretmenlerinin aile eğitim programı uygulamalarına ilişkin öneri ve beklentileri ile ilgili görüşleri daha çok eğitim personelinin konu hakkında eğitilmesi, üniversitelerle işbirliği ile denetim ve düzenlemeler alanlarındadır. Bu araştırmanın sonuçlarına paralel sonuçlar Sarı, Atbaşı ve Çitil (2017)'nin çalışmasında da ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmaya göre aile eğitimi konusunda yapılan denetimlerin eksik kaldığı, denetimi yapan kişilerin aile eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, bu yüzden yapılan denetimlerin sürece olumlu bir katkı sağlamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin aile eğitimi olarak değerlendirdikleri uygulamalar dikkate alındığında ve aile eğitim programı hazırlama işlem basamaklarına uymadıkları göz önünde bulundurulduğunda eğitici eğitimi konusundaki beklentileri gerçekçi ve uygun görünmektedir. Yine üniversiteler ile iş birliği konusu da özel eğitim öğretmenlerinin alanı güncel olarak takip etmelerini ve gerekli durumlarda bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırıcı bir öneri olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın sonuçları, ilgili kurumlarda aile eğitim uygulamalarına yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Öğretmenler tarafından aile eğitimi olarak nitelendirilen uygulamaların ise alanyazında çerçevesi çizilen uygulamalarla örtüşmediği fark edilmektedir. Öğretmenlere göre anne-babaların gereksinimlerinin, yetersizlik türü ve özellikleri ile gelişim özellikleri alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öz bakım becerilerinin öğretimi, cinsel eğitim ve davranış kontrolü sağlama aile eğitim programlarına gereksinin duyulan alanlar olarak belirtilmiştir. Aile eğitim programı uygulamalarına yer

verdiğini belirten öğretmen sayısına bakıldığında öğretmenlerin aile eğitim programı için ihtiyaç duyulan alanları belirledikleri, ancak gerekli uygulamalara yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler aile eğitim programı işlem basamaklarını alanyazında belirtilen şekilde uygulamamaktadır. Aile eğitim programının değerlendirilmesi basamağına ilişkin bulgular bu işlem basamağına yer verilmediğini göstermektedir. Ailelerin tutumları, öğretmen yeterlilikleri ya da fiziksel ortam ve koşullar öğretmenler tarafından uygulama sürecinin kolaylıkları veya zorlukları olarak değerlendirilmiştir. Sonuç itibarıyla, aile eğitim programı uygulamakla görevli olan kurumların ve kişilerin bu sorumluluğu nitelikli olarak yerine getiremedikleri, gerçekleştirilen uygulamaların ise yeterli seviyede olmadığı ve niteliğin artırılması gerektiği düşünülmektedir.

İlgili kurumlarda aile eğitim programı uygulamalarının alanyazına uygun ve verimli hale getirilebilmesi için bazı düzenleme ve değişiklikler yapılabilir. Öğretmenler yeterliliklerini geliştirme konusunda teşvik edilebilir, özel eğitim öğretmenlerinin iş yükleri tekrar düzenlenerek aile eğitim programı uygulamaları için zaman yaratılabilir. Mevzuat gözden geçirilerek gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılabilir (aile eğitim uygulamalarına çerçeve bir program hazırlama, yönetici ve eğitim personelinin görev ve sorumluluklarının düzenlenmesi, denetim uygulamalarına ilişkin esasların düzenlenmesi vb.). Denetim konusunda özel eğitim alanında yetişmiş müfettiş sayısının artırılması ile olumlu adımlar atılabilir.

Kaynakça/Reference

- Acar, Ç. (2015). Otizmliler çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Acar, F. M. (2017). Aile eğitimine devam eden işitme kayıplı çocuk babalarının babalık deneyimlerine ilişkin algılarının incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Afat, N. (2013). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 155-168.
- Ahmadi, Kh, Anisi, J., & Abdolmohammadi, E. (2011). Problems of families with disabled children. Journal Mil Med, 13(1), 49-52.
- Akçamete, G., & Kargın T. (1996) İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(2), 7-24.
- Akkök, F. (1984). Davranışsal yaklaşıma dayalı aile rehberliğinin öğretilbilir çocukların öz-bakım becerilerinin gelişimine etkisi. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Akkök, F. (1991). Özürlü çocukların eğitiminde aile rehberliği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1(1), 54-56.
- Aktaş, B. (2015). Aile eğitiminin otizmliler çocuğa sahip ailelerin Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği. [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altuğ Özsoy, S., Özkahraman, Ş., & Çallı, F. (2006) Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. Aile ve Toplum, 3(9), 69-77.
- Ardıç, A. (2015). Özel gereksinimli çocuk ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği (3. Baskı) içinde (s. 29-51). Ankara: Vize.
- Aslan, Y.G., Özbey, F. Özgüç, C.S., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(31), 639-654.
- Avcı, A. (2005). Anne-babaların üstün yetenekli çocuklarını farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ayyıldız, T., Şener, D. K., Kulakçı, H., & Veren, F. (2013). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 11(2), 1-12. https://doi.org/10.1501/Ashd_0000000078
- Berbercan, F. (2010). Problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programının babaların davranışları kontrol etmek için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Blackman, S., & Mahon, E. (2016). Understanding teachers' perspectives of factors that influence parental involvement practices in special education in Barbados. Journal of Research in Special Educational Needs, 16(4), 264-271. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12083>
- Boyraz, G. (2015). Aile eğitim programının annelerin ayrımlı pekiştirme kullanarak çocuklarına kural kazandırma becerisini edinmelerine etkisi. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Brownell, M.T., Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T. & Smith, D.D. (2004). Teachers education: Toward qualified teacher for every classroom. Ed.Sorells,A.M.,Reith, H.J. & Sindelar, P.T. Critical issues in special education. Pearson Education Inc.
- Can Toprakçı, N. (2006). Kurumda eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin annelerine genişletilmiş aile eğitim programının uygulanmasının öğrencilerin matematik ders amaçlarını edinmelerinde, sürdürme ve genellemelerine etkisi. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Cavkaytar, A. (1998). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde braille eğitimi programının etkililiği. [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Czapanskiy, K. S. (2014). Special kids, special parents, special education. *JL Reform*, 47, 733-790.
- Çakmak, S. (2011). Görme engeli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olarak sunulan aile eğitim programının etkililiği. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çitil, M. & Tavil, Y. Z. (2011). Engelli çocuğa sahip ailelere yasal hakları konusunda bilgilendirici aile eğitim programı uygulaması. [Sözlü bildiri]. 21. Özel Eğitim Kongresi, K.K.T.C.
- Çitil, M. (2016). Engelli çocuğu olan ailelerin toplumsal yapısı ve eğitsel sorunları (Ankara ili örneği). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, E. (2011). Aile eğitimi programlarında eğitimcilerin ve annelerin kültürel çeşitliliğe ilişkin görüşleri. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Diler Sönmez, N. (2008). Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programının annelerin kuruluk kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dubis, S., & Bernadowski, C. (2015). Communicating with parents of children with special needs in S audi A rabia: parents' and teachers' perceptions of using email for regular and ongoing communication. *British Journal of Special Education*, 42(2), 166-182. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12061>
- Epstein, N. B., Ryan, C. E., Bishop, D. S., Miller, I. W., & Keitner, G. I. (2003). *The McMaster model: A view of healthy family functioning*. Guilford Press.
- Ertürk Mustul, E. (2015). Çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Evcimen, E. (1996). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin (anne ve babaların) gereksinimlerinin belirlenmesi. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Eylenen, N. (1999). Engelli çocuğu bulunan ana-babalara uygulanan ana-baba eğitim programının etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güler, A., Halicioğlu, M.B. & Taşgın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teorik çerçeve, pratik öneriler, altı farklı nitel araştırma yaklaşımı, kalite ve etik hususlar. Ankara: Seçkin.
- Gültekin, E. (1999). Uygun olmayan davranışların azaltılmasında ebeveynler tarafından uygulanan uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güzel, Ş. (2006). Dört altı yaş grubu çocuğa sahip annelerin aile eğitimine yönelik ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesi. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İçmeli, C., Ataoğlu, A., Canan, F., & Özçetin, A. (2008). Zihinsel özürlü çocukları olan ebeveynler ile sağlıklı çocuklara sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının karşılaştırılması. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 3, 21-28.
- Jacobson, A. L., & Engelbrecht, J. (2000). Parenting education needs and preferences of parents of young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 139-147. <https://doi.org/10.1023/A:1009511823561>
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16(1), 9-21. <https://doi.org/10.1097/00001163-200301000-00003C>
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. Basım). Ankara: Nobel.
- Kargın, T. (1990). Eğitsel yaklaşımlı aile rehberliğinin işitme engelli çocukların sözel iletişim becerilerine etkisi. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karpat, D., & Girli, A. (2012). Yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocukların anne-babalarının yas tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi

- Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13(02), 69-89.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000171
- Kaya, Ö. M. (2015). Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(1), 197-2014.
- Koca, A. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir ailenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Küçüközyiğit, M. S., Aslan, C., Yalçın, G., ve Tavil, Y. Z. (2017). Görme engelli çocuğa sahip olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. [Sözlü bildiri]. IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ordu-Türkiye.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Metin, H., Karahmetoğlu, B., Boyraz, G. & Tavil, Y.Z., (2016) Özel eğitim öğretmenlerinin aile eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. [Sözlü bildiri]. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Olçay Gül, S. (2012). Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özcan, N. (2004). Zihin özürlü çocuklara tuvalet becerisi öğretimine yönelik aile eğitimi programının etkililiği. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özen, A. (1999). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine eğitim uzmanlarıyla çalışırken gerekli olan etkili iletişim becerilerinin kazandırılması. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özen, A., Çolak, A., & Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000066
- Özkan, N. (2009). Üstün zekâlı-üstün yetenekli çocukların eğitiminde okulun, öğretmenin ve ailenin yeri. [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Resmi Gazete (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Sayı: 28360
- Sarğın, N., & Hamurcu, H. (2010). Özel özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarına ve beklentilerine yönelik bir çalışma*/a study on the problems and expectations of the psychological counsellors who work in private special education institutions. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 323-329.
- Sarı, H., Atbaşı, Z., & Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 668-684. <https://doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.035>
- Sazak-Pınar, E., Çıfci-Tekinarslan, İ., & Sucuoğlu, B. (2012). Özel eğitim öğretmenleri ile annelerin zihin engelli çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 353-368. <https://doi.org/10.17051/IO.31777>
- Seylan, E. G., & Özyürek, N. V. (2015). Öğretmen performansı dikkate alınarak doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan hizmet içi eğitim programının etkililiği [Özel Sayı]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 42-67.
- Sözdinler Karahan, H.S. (2007). İşitme engelli öğrencilerin okul yaşamından toplumsal yaşama geçişte sahip olmaları gereken bağımsız yaşam becerileri ile ilgili anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Stahmer, A. C., & Gist, K. (2001). The effects of an accelerated parent education program on technique mastery and child outcome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(2), 75-82. <https://doi.org/10.1177/109830070100300203>
- Sucuoğlu, B. P., & Kuloğlu Aksaz, N. (1992). Otistik çocuklara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması. *Psikoloji Dergisi*, 7(27), 15-26.
- Sucuoğlu, B., Küçükler, S. & Kanık, N. (1993). Özel eğitimde anne- baba eğitimi programları (örnek çalışma). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 521-537. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000590
- Şeker, E. (2013). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere yönelik olarak düzenlenen aile eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şirin, N. (2015) Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin anne-babaların, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüş ve önerileri. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tavil, Y. Z. (2005). Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi (doğrudan öğretim yaklaşımı ile sunulan). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tekin İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2) 249-265.
- Uyaroğlu, B. (2011). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünlü, E. (2012). Anne babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayrı denemelerle öğretim (adösep) etkililiği. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Vardarcı, G. (2011). Otistik çocuklu ailelere uygulanan aile eğitim programının, aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Varol, N. (1995). Aile eğitimi çalışmalarının planlanması. *Eğitim ve Bilim*, 19(96), 31-37.
- Yakın, M. (2009). Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yassıbaş, U. (2015) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne babaların yaşam deneyimlerine derinlemesine bakış. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım F., & Conk Z. (2005). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne/babaların stresle başa çıkma tarzlarına ve depresyon düzeylerine planlı eğitimin etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 1-10.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yücel, G. (2006). Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezi hakkında uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programının etkililiği. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Recognized by all societies and communities that have existed throughout history, family is an institution which has been one of the foundations of cultural and social structures and embraced as a shared value (Güler and Ulutak, 1992). An individual has his/her first interactions within the institution of family into which he/she is born. Family having an important place in every child's life is the environment where the child gains his/her first experiences. As soon as the child is born, the first educators who provides him/her with the skills and behaviors he/she will use for life or who become models so that he/she can acquire such skills and behaviors are parents. All kinds of positive support provided by the family to the child is of importance to his/her life and future. So, parenting education is important for parents to have knowledge and skills required for child's development. Whereas parents with a child exhibiting normal developmental characteristics can access more facilities easily for their children, there are quite limited facilities that can be accessed by parents with a child in need of special education. From this point of view, it would be very useful for parents with a disabled child to know about their rights and obligations and possess knowledge and skills that will support their child. The concept of parenting education is accordingly of critical significance. Therefore, it is necessary to teach parents how to cope with problems they will possibly face (Akçamete, 1989; Akkök, 1984; Boyraz, 2015; Cavkaytar, 1998; Çakmak, 2011; Çitil, 2016; Diler Sönmez, 2008; Gültekin 1999; Güzel, 2006; Tavil, 2005; Varol, 1996; Vuran, 1997; Yakın, 2009). Parenting education services include activities that aim to ensure parents' active participation in their children's education, help them achieve certain goals or acquire certain information about their children and that are systematically planned and conducted by an expert (Cavkaytar, 1998; Çakmak, 2011; Jacobson and Engelbrecht, 2000; Kaiser and Hancock, 2003; Stahmer and Gist, 2001; Tavil, 2005). According to a research on teacher's perception of family education in our country, majority of the teachers perceive parenting education programs as informing parents about their children. Given the related legislation and research, individuals who are obliged to provide parenting education program are teacher who are the personnel of the relevant institution (Blackman and Mahon, 2016; Brownell and Jones, 2015; Dubis and Bernadowski, 2014; Sazak Pinar, Çifci Tekinarslan and Sucuoglu, 2012; Sargın and Hamurcu, 2010). Nevertheless, it is thought that efforts of parenting education are conducted only via academic research and are limited to them, and parenting education is ignored at educational institutions attended by individuals in need of special education. For these reasons, the views of teachers serving in different institutions of special education on parenting education were determined in an attempt in this research. Overall, this research was aimed at determining the views of special education teachers working in schools for the visually impaired, counseling and research centers, special classes, special education and rehabilitation centers on the preparation and implementation of parenting education programs. In line with this general objective, the sub-objectives of the research are as follows:

- 9- 1- Are parenting education programs implemented in the institutions where the participant teachers work?
- 10- 2- Do the participant teachers think that parents are lacking in knowledge and skills about their children's development?
- 11- 3- Do the subjects in the parenting education practices of the participant teachers differ?
- 12- 4- How/on what ground do the participant teachers determine the needs of parents before the parenting education programs they will prepare and implement?
- 13- 5- What kind of a path do the participant teachers follow when planning their parenting education programs?
- 14- 6- Do the participant teachers evaluate the process and results of the parenting education program they implement?

2. METHOD

This is a qualitative research carried out to determine the views of special education teachers on the preparation and implementation of parenting education programs. The study group of the research was composed of 34 special education teachers working in relevant institutions in Ankara city center and districts. As it was anticipated that special education teachers having an active career and being experienced in parenting education practices, having a professional experience of three years and more was specified as a prerequisite. Semi-structured interview technique of qualitative data collection techniques was utilized for collecting the research data. The data were subjected to a content analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the research findings, of 34 special education teachers, 18 (52.94%) stated that they implemented the Parenting Education Program and 16 (47.05%) stated that they did not implement it in their institution. The views of the special education teachers show that the needs of parents are concentrated in the fields such as areas of development, types and characteristics of inadequacies, skills teaching and behavior control. When asked about on which subjects they prepare and implement the parenting education program, 16 (47.05%) of the special education teachers mentioned subjects such as behavioral control, skills education, sex education, attitude change, and legal rights while 18 (52.94%) reported that they did not implement the parenting education program. The participants stated that they used interview, observation and questionnaire techniques to determine the needs of parents. While it was observed that only two special education teachers followed the process steps for planning the Parenting Education Program, it is understood from the statements that the remaining 32 teachers followed different process steps or did not follow any order at all. As for the evaluation step, 16 (47.05%) of the teachers stated that they made evaluation but 18 (52.94%) did not. Conveniences encountered by the teachers during the implementation of the program are positive attitudes of parents, educator having full knowledge of the process, convenient physical facilities, and positive attitudes of administrators. Challenges in the process are ensuring and maintaining the parental participation, negative attitudes of parents and failure to provide suitable environment and time.

Of 34 participant teachers, 18 (52.09%) stated that they utilized the practices of parenting education program in their institutions and 16 (47.01%) did not. According to the Regulation on Special Education Services (2006), the teachers working with children in need of special education are assigned the responsibility of planning and implementing the parenting education programs. However, it was seen that the participant teachers could not fulfill this responsibility to the full extent. The research conducted by Sarı and Atbaşı (2017) achieved a result parallel with this finding. Almost all of the participants stated that there were inadequacies in terms of parenting education like in many other issues and Parenting Education Program practices were not used in their institutions (Sarı, Atbaşı and Çitil, 2017).

According to the views of the participant special education teachers, the needs of parents for knowledge or skills were concentrated in types and characteristics of inadequacies, areas of development, skills education and behavior control. In line with this finding, in the research conducted by Kaytez, Durualp and Kadan (2015), almost all of the 200 participant parents with children in need of special education reported that they needed more knowledge about ensuring behavior control, skills education and their children.

More than half of the special education teachers who participated in the current study had no experience in parenting education. Regarding how the teachers implemented the Parenting Education Program, it is observed that their practices do not coincide with the definitions PEP in the literature.

The participant special education teachers stated that Parenting Education Program practices were needed in the fields of skills education, sex education and behavioral control.

According to the findings achieved from the statements of the special education teachers, the participant teachers preferred the techniques of interview and observation to determine the needs of parents before the Parenting Education Program. The advantages of the interview technique include flexibility depending on the conditions, ability to apply on illiterate, providing instant feedback, obtaining in-depth information, and high possibility of answering questions (Karasar, 2000, p.175). The teachers might be preferring the interview technique frequently for these advantages. It is thought that the interview technique has become one of the second most used technique by teachers in the determination of requirement as it offers the opportunity to collect unbiased data.

There are conveniences and challenges encountered by the participant special education teachers when implementing the Parenting Education Program. The conveniences include positive attitudes of parents, administrators and teachers while the challenges can be due to negative attitudes of parents and administrators and physical conditions. Aslan, Özbey, Ozguç and Cihan (2014) showed that the participant teachers had difficulty due to lack of physical facilities, working conditions and lack of experience in implementation.

The suggestions and expectations of the interviewed special education teachers on the Parenting Education Program practices are on the education of education personnel about the subject, control in cooperation with universities, and regulations.

The research results showed that parenting education practices were not utilized in the institutions where the special education teachers worked. It is seen that what the teachers described as parenting education do not coincide with the practices described in the literature. According to teachers, the needs of parents who have children with special needs vary according to the types and characteristics of children's disabilities and their developmental characteristics. The teachers stated that the areas where parents need to be educated intensely are self-care skills, sex education and behavioral control. However, as for the number of teachers who utilized the parenting education program practices, they determined the fields in which the Parenting Education Program is most needed but did not use the required practices. The teachers seemingly did not follow the process steps of planning the parenting education program in line with the literature. Findings regarding the evaluation of parenting education programs indicate that teachers did not make evaluation. According to the teacher statements, the conveniences and challenges they experienced during parenting education practices might be due to family attitudes, teacher inadequacies, or physical environment and conditions. Consequently, it is observed that institutions and individuals responsible for preparing and implementing the Parenting Education Program cannot fulfill this responsibility, and the practices are not sufficient and need to be improved.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Araştırmanın 2017 yılında tamamlanması ve 2020 öncesinde araştırmacıdan etik kurul izni istenmemesi nedeniyle Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni almakla yetinilmiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi: 2 Mayıs 2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 14588481-605.99-E6107133

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar benzer oranlarda katkı sunmuşlardır. Her iki araştırmacı için de katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir bağlantı bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 623 – 647. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-836928>

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Fen Bilimleri Ders Kitaplarında STEM Eğitim Yaklaşımının Yeri *

The Place of The STEM Educational Approach In The Science Education Curricula and Science Textbooks

İrem ÜNSAL¹, Elif BAKAR²

Geliş Tarihi (Received): 07.12.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 10.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bilim, teknoloji ve mühendislik temelli içeriklerin küresel boyutta giderek artan önemi STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) yaklaşımının eğitim içeriklerinde yer bulmasına yol açmıştır. Bu nedenle temel eğitimin felsefesi doğrultusunda güncellenen ilkököl ve ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programında ve programa göre hazırlanan ders kitaplarında STEM yaklaşımının yerini ortaya koymak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Nitel araştırma şeklinde doküman incelemesi ve içerik analizi basamaklarına uygun olarak çalışılan bu çalışmada 3. sınıftan 8. sınıfa kadar uygulanmakta olan fen bilimleri dersi öğretim programı ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin kullanımına sunulan 2019-2020 eğitim öğretim yılına ait fen bilimleri ders kitapları incelenmiştir. STEM temelli etkinliklerin öğretim programı ve ders kitaplarında kazanımlar ve açıklamalar vasıtasıyla metin ve etkinliklerle ya da kitaplarda özel bir bölüm şeklinde açıkça yer aldığı sonucuna ulaşılmış ve STEM temelli etkinliklerin dersteeki yerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi gereken boyutlarına yönelik içerik ve uygulama bağlamında öneriler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEM, fen bilimleri dersi, öğretim programı, ders kitabı.

&

Abstract: The increasing importance of science, technology, and engineering-based content has caused the Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) approach to be included in educational content. This study aims to determine the place of the STEM approach in the philosophy of basic education and the primary and secondary school science course curricula updated in line with this approach and the textbooks prepared according to these curricula. In this qualitative study, that used document review and content analysis, the 3rd-8th grade science course curricula and the science textbooks used in the 2019-2020 academic year, made available to the students by the Ministry of National Education, were examined. It was concluded that STEM-based activities were included in the curricula and the textbooks through outcomes and explanations in texts and activities or through special sections. Suggestions were made to bolster the role of STEM-based activities in classes and its dimensions that needed to be supported in terms of content and implementation.

Keywords: STEM, science course, curricula, textbook.

Atıf/Cite as: Ünsal, İ., M. & Bakar, E. (2022). Fen bilimleri dersi öğretim programı ve fen bilimleri ders kitaplarında STEM eğitim yaklaşımının yeri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 623-647. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-836928>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: İrem ÜNSAL, Millî Eğitim Bakanlığı, iremtoraman@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-7817-7549>

² Dr. Elif BAKAR, Millî Eğitim Bakanlığı, elif.bakar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0671-7673>

1. GİRİŞ

Küresel dünyadaki zor ve karmaşık problemlerin çözümü için mevcut duruma çok yönlü ve farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak farklı alanlardaki bilgilerin birbirine aktarımı yoluyla çözüm üretmek gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek ve karmaşık problemlere çözüm yolları üretebilmek ise günümüz koşullarında her bireyin sahip olması gereken 21.yüzyıl becerilerini kullanabilmesiyle mümkün olacaktır (Bahar, Yener, Yılmaz, Emen, & Gürer, 2018).

Bu bağlamda günümüzde eğitim sistemlerinin temel amacı; öğrencilere bilgileri hazır bir şekilde sunmak yerine bilgiyi nasıl edinecekleri, ne şekilde analiz ederek doğru bilgi kaynağına ulaşacakları ve bunları günlük yaşamda nasıl kullanabileceklerini öğretmektir. Bunu gerçekleştirebilmek ise üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile mümkündür. Bu nedenle öğrencilerin problem çözebilen, karşılaşılan problemleri bilimsel süreç basamakları süzgecinden geçirerek analiz edebilen ve yaratıcı, eleştirel ve objektif düşünebilen bireyler olarak yetiştirilmesi öncelikli hedeflerden olup bunu sağlayan en önemli derslerden biri fen bilimleri dersidir (Kaptan & Korkmaz, 2001). Küresel Dünyadaki yeniliklere adapte olmuş, 21.yy. becerilerine sahip bireylere ihtiyacın artması ile eğitim reformlarına ihtiyaç duyulmuş ve özellikle fen bilimleri dersi ve fen eğitimi kapsamında gelişme ve değişmelere yer verilmiştir (Akgündüz vd., 2015). Bu kapsamda fen eğitimi alanında dünya çapında gerçekleştirilen önemli çalışmalardan biri STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) eğitim yaklaşımının eğitim sistemlerine entegre edilmesi olmuştur.

Bilim (Science), teknoloji (Technology), mühendislik (Engineering) ve matematik (Mathematic) kelimelerinin İngilizcelerin baş harflerinin birleşmesi ile meydana gelen STEM sözcüğüne atfedilen temel amaç; okul öncesinden yükseköğretime kadar devam eden süreç boyunca, sınıf içinde başlayan ve okul dışında da devam eden matematik ve fen bilimlerinin ortaya koyduğu kuramsal bilgiler ile mühendislik ve teknolojinin pratiğini bütünleştiren disiplinler arası bir eğitim anlayışının bireylere aktarılmasıdır (Akgündüz vd., 2015). STEM, gelecekte hangi işlerde ve nasıl çalışacağımızı belirleyen ve bu süreç içerisinde meydana gelen temel değişimlerle mücadele etmek için yeni hayati beceriler kazandırmayı sağlayan bir eğitim yaklaşımı olarak da tasvir edilmektedir (Siekman & Korbel, 2016). Çorlu ve Çallı (2017), STEM eğitim yaklaşımının özünde; verilen eğitimin öğrenciyi geleceğe hazırlamak değil, hayatın bizzat kendisi olarak görmesini sağlamak olduğunu da ifade etmişlerdir.

Öğrencileri hayata hazırlayan okullardaki derslerin içeriği ise öğretim programlarıyla belirlenmektedir. Buna göre karşılaşılan problemleri çözebilmek için çoklu bakış açısına sahip olmak, farklı disiplinleri kullanarak çözüm üretebilmek ve farklı disiplinlerdeki bilgileri kullanabilmek için müfredat entegrasyonunun oluşturulması gerekmektedir. Alan yazın taraması neticesinde farklı müfredat entegrasyonlarından söz edildiği belirlenmiş olmakla birlikte (Drake, 1991, 2004; Fogarty, 1991) STEM eğitim yaklaşımını kapsar nitelikte olan müfredat modelleri olduğu da belirlenmiştir. Bybee (2013) STEM eğitimi tanımlamasının müfredat modelleri kapsamında çok net olmadığını; kimi STEM tanımlamalarında her bir disiplinin ayrı ayrı aktarıldığını, kimi tanımlamalarda bir disiplinin ön plana çıkartıldığını, kimi tanımlamalarda ise dört disiplinin de bütünleştirilmiş bir şekilde aktarılması gerektiğini ifade etmiş ve benzer bir tanımlama Roberts ve Cantu (2012) tarafından da yapılmıştır.

STEM eğitiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için kullanılması ve hatta oluşturulması gereken müfredat modelinin bütünleştirilmiş ya da entegre müfredat modeli olduğu (Bybee, 2013; Fogarty, 1991) ve buna göre STEM eğitimi ile disiplinler arası kesin çizgilerin ortadan kaldırılarak bir bütün oluşturulduğu için entegre müfredat yapısına uygun olduğu Wang (2012) tarafından belirtilmektedir.

Entegre müfredatın STEM eğitimi için teorik çerçeveyi sağladığı ve eğitimcilerin dört STEM disiplininin, yaşamla güçlü bağlantısı olan birbirine bağlı tek bir varlık olarak anlaşılmasını sağladıkları belirtilmektedir (Çorlu, Capraro, & Capraro, 2014).

Sonuç olarak; entegre-bütünleşik müfredat modeli ile uygunluk gösteren STEM eğitimini içinde barındıran disiplinler arası öğretimde temele alınan kavramın değişik bilgi, beceri ve farklı disiplinler kapsamında bütünleştirilmiş bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Disiplinler arası öğretim yoluyla gerçek yaşam sorunları ve yaşanan çevrenin algılanmasında, çok yönlü bir bakış açısı kazandırmada bireylerin doğal öğrenme ve algılama stillerine uygun bir zemin hazırlanmaktadır. Fen bilimleri dersi fizik, kimya, biyoloji, jeoloji, astronomi ve matematik gibi birçok disiplini barındıran konulara sahip olması nedeniyle disiplinler arası bir yaklaşımdan ziyade disiplinler arası bir yaklaşımın kullanımı için daha elverişli bir zemin oluşturmaktadır. Bireylerin, fen bilimleri dersine ilişkin disiplinleri bir araya getirip sentez yaparak çözüme ulaşmaları neticesinde anlamlı öğrenmeler gerçekleşmekte, çok yönlü düşünme becerileri pekişmekte ve eleştirel düşünme, soru sorma, yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerileri desteklenmektedir. Disiplinler arası yaklaşımın temel hedefi, tek bir disipline yönelik bilgilerin aktarılmasından ziyade farklı disiplinlere dair bilgi ve becerilerin belirli bir amaç doğrultusunda kullanılmasıdır (Çavaş & Çavaş, 2014).

Diğer taraftan herhangi bir eğitimsel sürecin kalbinde müfredat yer almaktadır; çünkü somut gerçeklikle kavramlar, amaçlar, hedefler ve beklentiler arasında bir anlam ve transfer sağlamaktadır. Bir müfredat öğrencilerin yaşamdaki amaçları, idealleri ve isteklerini başarmalarını sağlayan öğretimsel ya da eğitimsel bir programdır. Öğrencilerin okul hayatından bekledikleri becerileri, performansı, tutumları ve değerleri belirler (Obasi & Oyemwen, 2022). Müfredat doğrultusunda oluşturulan öğretim programlarıyla uyumlu olması gereken ders kitapları ise okullarda temel kaynak olma özelliğini korumaktadır. Ders kitaplarındaki etkinlikler ders saatlerinde, öğrenme-öğretme sürecinin bir parçasıdır (Şirin vd.,2022). Bu bağlamda STEM eğitiminin okullarda verilmesiyle ilgili yapılacak çalışmalarda odaklanılması gereken ilk yer müfredat ve ders kitapları olmalıdır.

1.1. Araştırmanın amacı

STEM eğitim yaklaşımının en etkili uygulanabileceği derslerden biri olan fen bilimleri dersinin içeriği bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bir derste öğrenme öğretme etkinlikleri dersin içeriğini oluşturan öğretim programı ve ders kitapları doğrultusunda oluşturulmaktadır. Dolayısıyla okullarda verilecek STEM eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci ve öğretmenlerin hizmetine sunulmuş olan fen bilimleri dersi öğretim programı ile ders kitaplarında STEM Eğitim Yaklaşımının yerini belirleyerek elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulama önerileri sunmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın önemi

Türkiye’de eğitim politikalarını belirleyen üst politika belgeleri incelendiğinde müfredatın eğitimin her kademesinde öğrenciyi hayata hazırlayan, öğrenmeyi öğreten, istidatlarını ortaya çıkaran, temel becerileri veren, özgüveni pekiştiren, evrensel değerleri aktaran bir içeriğe sahip hale getirilmesine ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ilkokul ve ortaokullarda uygulanmakta olan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının; üst bilişsel becerilerin kullanımına olanak sağlayan, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler bünyesinde bütünleştirilmiş bir biçimde hazırlandığı ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dolayısıyla STEM eğitiminin derslerde yer almasına yönelik yapılacak en önemli çalışmalardan birinin öğretim programı üzerine yapılan çalışmalar olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Bahar vd. (2018) yaptığı çalışmada 2018 Ocak ayında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı içerisinde STEM yaklaşımının uygulanmasına yönelik her sınıf düzeyinde ilgili konu kazanımlarına yer verildiği, programda uygulamaya dönük, aktif nitelikteki fiillerin kullanıldığı; kazanımların STEM

uygulamaları için uygun olduğu ancak STEM disiplinlerinin entegre edilmesi ve kazanımların uygulamaya dönüştürülmesi noktalarında örnek bir uygulama ortaya konmaksızın yalnızca açıklamalar yoluyla STEM yaklaşımının doğru anlaşılacağı belirtilmiştir.

Öğretim programlarının sınıf ortamında uygulanmasında önemli yol gösterici özelliğe sahip faktörlerden biri de ders kitaplarıdır. Keleş (2001), ders kitaplarının diğer kitaplardan farkını; öğrenci seviyesine uygun bir şekilde hazırlanmış olması, bilgilerin bütünlük içerisinde sunulması ve ilgili dersin öğretim programı ile sınırlandırılmış olması olarak belirtmiştir. Bunun yanı sıra ders kitapları; öğrencilerin derse karşı hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmak, konu tekrarı yapmak ve sınavlara hazırlanmak için kullandıkları birincil kaynak olmakta (Tor & Erden, 2004) ve geçmişten günümüze öğretme ve öğrenme sürecinin temel aracı olarak nitelendirilmektedir (Kolaç, 2009). Türkiye’de fen bilimleri dersinde kullanılan güncel ders kitaplarının, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19 Ocak 2018 tarihli ve 11 sayılı Kurul Kararı doğrultusunda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’na uygun şekilde hazırlanacağı karara bağlanmıştır. Buna göre MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (MEB, 2012) hükümleri doğrultusunda hazırlanarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının e- Mufredat üzerinden Kitap İnceleme Sistemi’nde geçerli puan almış olan kitaplar ders kitabı olarak okutulabilmektedir. STEM eğitiminin uygulanmasına yönelik yapılacak çalışmalarda öğretim programı ile birlikte öğrenci ve öğretmenlerin kullandığı ders kitaplarının da değerlendirilmeye alınması içeriğin bütünsel açıdan ele alınmasını sağlayacaktır. Bu nedenle ilkököl ve ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı ile bu öğretim programına göre MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarında STEM yaklaşımının yerini ortaya koymak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bunun için araştırma “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda STEM eğitim yaklaşımının yeri nedir?” ve “Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan fen bilimleri ders kitaplarında STEM eğitim yaklaşımının yeri nedir?” olmak üzere iki ana araştırma sorusu üzerine kurgulanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Temel eğitimin felsefesi ve bu felsefe doğrultusunda güncellenen ilkököl ve ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programlarında ve bu öğretim programlarına göre hazırlanarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitaplarında STEM yaklaşımının yerini ortaya koymak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretim programı ve ders kitapları üzerinden yapılacak araştırma için doküman incelemesi ve elde edilen verilerin içerik analizi doğrultusunda araştırma tasarlanmıştır. Dokümanlar, nitel araştırma yöntemlerinde etkili ve çok yönlü olarak kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu nedenle doküman incelemesi; araştırmaya konu olan tüm dokümanların amaçlanan tüm olgu ve kavramlar çerçevesinde detaylı bir şekilde analiz edilmesi olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Doküman incelemesini belgesel tarama olarak adlandıran Karasar’a (2015) göre ise içerik analizi; çalışmaya konu olan metni veya belgeyi, belirlenmiş özellikler bağlamında sayısallaştırarak var olan durumu ortaya koymaktır. Bahse konu bu çalışma kapsamında da konunun derinliğine inebilmek için içerik analizi yapılmıştır.

2.2. Veri toplama araçları ve süreci

Nitel verilerin nicel forma dönüştürülmesi maksadıyla gerekli ölçütlerin önceden geliştirilmesi zorunluluk arz etmekle birlikte bu durum ilgili çalışmadaki konu veya kavramların hangi kelime grupları ile ifade edilmiş olabileceğini önceden belirlemektir. Böylece, ilgili doküman belli öngörü ve beklentiler bağlamında değerlendirilmiş olacaktır (Selltiz, Wrightsman & Cook 1976, akt. Karasar, 2015). STEM eğitim yaklaşımının fen bilimleri dersi öğretim programı ve ders kitaplarındaki yerini belirleyebilmek için yapılan literatür taraması sonucunda araştırmacılar tarafından nitel araştırmaya uygun olarak temalar ve temalarla ilişkili kodlar belirlenmiş ve bu kodlar doğrultusunda incelemeler yapılmıştır. Bunun için STEM eğitimine yönelik yapılan literatür taramasının yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığında hem akademik çalışmaları olan

hem de öğretim programı geliştirme ve ders kitabı hazırlama çalışmalarına katılarak ele alınan felsefeyi ve yaklaşımı bilen Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yaparak bürokratik ve akademik süreçlere hâkim alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. “Bilimsel Süreç Becerileri”, “Mühendislik Tasarım Süreçleri”, “Disiplinlerarası İlişkilendirme”, “Matematik ve Teknoloji İlişkisi” olarak isimlendirilen temalar araştırmada verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır.

Bu çalışmada veriler, doküman incelemesi yönteminin aşamaları uygulanarak toplanmıştır. Bu kapsamda “İlkokul ve Ortaokullar (3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı” ve devamında bu sınıflarda okutulan ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığının internet adresinden temin edilerek incelenmiştir. Araştırma kapsamında her sınıf düzeyinden sadece bir ders kitabı incelemeye alınmış olup bu kitaplar ve seçim kriterleri aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Kapsamında İncelenen Kitaplar ve Seçilme Nedenleri

İncelenen Kitabın Adı	Kitabın Seçilme Nedenleri
İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	Öğretim programına uygun olması Millî Eğitim Bakanlığı komisyonlarının hazırlanmış olması İlkokul 3. sınıflarda okutulması
İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	Öğretim programına uygun olması Millî Eğitim Bakanlığı komisyonlarının hazırlanmış olması İlkokul 4. sınıflarda okutulması
Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	Öğretim programına uygun olması Millî Eğitim Bakanlığı komisyonlarının hazırlanmış olması Ortaokul 5. sınıflarda okutulması
Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	Öğretim programına uygun olması Millî Eğitim Bakanlığı komisyonlarının hazırlanmış olması Ortaokul 6. sınıflarda okutulması Millî Eğitim Bakanlığı komisyonlarının hazırlanan iki alternatif kitaptan baskı adedi fazla olan olması
Ortaokul 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	Öğretim programına uygun olması Millî Eğitim Bakanlığı komisyonlarının hazırlanmış olması Ortaokul 7. sınıflarda okutulması
*Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	Öğretim programına uygun olması Millî Eğitim Bakanlığı komisyonlarının hazırlanmış kitap olmaması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan özel yayınevine ait kitap olması Ortaokul 8. sınıflarda okutulması

*8.sınıf düzeyinde MEB komisyonunca hazırlanmış olan kitap bulunmadığı için özel yayın evi kitabı seçilmiştir.

2.3. Verilerin analizi

Doküman incelemesi yoluyla toplanmış olan yazılı durumdaki verilerin belirli şartlardan geçerek rakamlara dönüştürülmesi ile nitel veriler nicel olarak değerlendirilebilir. Nitel verilerin sayısal verilere dönüştürülmesinde kelimelerin sıklık hesaplamaları ile yüzdelik hesaplamalardan yararlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada Öğretim Programı'nda ve ilgili ders kitaplarında sınıflar bazında STEM ile ilişkili literatür taraması doğrultusunda belirlenen kodların sıklık durumuna bakılmıştır. Diğer taraftan belirlenen kod ve temalar doğrultusunda yapılan inceleme sırasında, ilgili kod ve temaların geçtiği tüm cümlelerin konuyla ilişkili olmama olasılığından hareketle, sıklık tablosuna dâhil edilmeden önce bulunduğu cümle veya konu tamamıyla okunmuş ve bu sayede ilgili kod ve temanın ulaşılmak istenen veriye hizmet edip etmediği kontrol edilmiştir. Ayrıca kod ve temaları dolaylı olarak ifade edebilecek nitelikte açıklamaların da öğretim programı ve ders kitaplarında var olabileceğinin varsayımından hareketle; yalnızca kod ve tema arama özelinde tarama yapılmaksızın, içeriğin bütünü incelenerek kod ve temalar harici ilgili amaca hizmet eder tüm içerikler belirlenmiştir. Böylece belirlenmiş olan kod ve temalar haricinde de ilgili içerik ve bölümlerin STEM ile ilişkilendirilmesi noktasında herhangi bir hususun gözden kaçırılması olasılığı bertaraf edilmiştir.

Araştırma içerisinde nitel verilerin nicelleştirilerek yorumlanmasını sağlamak için STEM eğitimine yönelik yapılan literatür taramasının yanı sıra hem akademik çalışmaları olan hem de öğretim programı geliştirme ve ders kitabı hazırlama çalışmalarına katılarak ele alınan felsefeyi ve yaklaşımı bilen Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan dört alan uzmanının görüşleri alınmıştır.

Sonuç olarak dört farklı tema oluşturulmuştur. Baran, Canbazoglu-Bilici ve Mesutoğlu'nun (2015) tanımında belirtildiği gibi STEM'in 21.yy becerilerini bütünlük bir şekilde veren ve bilimsel süreç basamaklarının (BSB) gelişimini destekleyen bir eğitim yaklaşımı olduğu ifade edilmekte olup buna ilişkin temalardan biri BSB ve alt öğeleri olarak belirlenmişken; STEM'in amaçlarından olan 21.yy becerileri (National Academy of Engineering and National Research Council, 2014) ise disiplinler arası ilişkilendirme başlığı altında ele alınmıştır. Benzer şekilde STEM eğitim yaklaşımının uygulanmasında bir araç olan mühendislik tasarım süreçleri (Leonard, 2004; Yıldırım, 2018) ve alt basamakları da bir diğer tema olarak belirlenmiştir. Son olarak; STEM yaklaşımında yer alan disiplinlerin birbiri ile etkileşim halinde ve bütünlük olarak işe koşulması STEM eğitiminin temelini oluşturduğundan (Karataş, 2017; Yıldırım, 2018) bir diğer temanın da bu bağlamda kurgulanması sağlanmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada kullanılan kod ve temalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Araştırma Kapsamında Belirlenen Tema ve Kodlar

TEMA-1	TEMA-2	TEMA-3	TEMA-4
Bilimsel Süreç Becerileri	Mühendislik Tasarım Süreçleri	Disiplinler Arası İlişkilendirme	Matematik ve Teknoloji İlişkisi
Gözlem	Problem Belirleme	Yaratıcılık	Teknoloji Okuryazarlığı
Deney Yapma (Test Etme)	Araştırma	Eleştirel Düşünme	Analitik Düşünme
Sınıflandırma	Çözüm Belirleme	Etkili İletişim	Matematik Okuryazarlığı
Çıkarımda Bulunma	Çözümleri Karşılaştırma	Sorumluluk Alma	
Tahmin Etme	Model Oluşturma (Tasarım Yapma)	İş birliği	
Ölçüm Yapma	Test Etme	Girişimcilik	
Yorumlama	Yeniden Tasarlama	İnisiyatif Alma	
Değişkenleri Kontrol Etme	Proje Oluşturma	Sunum Becerisi	
		Günlük Yaşamla İlişkilendirme	
		Kariyer Bilinci	
		İnovasyon	

2.4. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

Araştırmada kullanılan kodların güvenilirliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik hesaplama formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$] kullanılmıştır. Araştırılan konu üzerinde çalışmaları bulunan alanında uzman farklı bir araştırmacıdan aynı konuya yönelik kodlar oluşturması istenmiş ve iki kodlama arasındaki "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan kodlar belirlenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olan kod sayısı 26 iken görüş ayrılığı olan kod sayısı 4 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %87 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi %70'in üzerinde çıktığından (Miles & Huberman, 1994) dolayı elde edilen kodlar, bu araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Verilerin geçerliğini sağlamak adına fen bilgisi alanından dört uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan, oluşturulan kodları ve bu doğrultuda yapılan doküman analizini nitel yöntemine uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Diğer taraftan toplanan veriler birçok yerde, olduğu gibi aktarılarak objektif bir şekilde okuyucuyla paylaşılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalar olay, olgu ve sosyal durumları derinlemesine kavramamızı sağlayan tekniklerdir. Nitel araştırmalara yönelik veri sonuçlarının sayısallaştırılarak nicel bir boyut kazandırılması ise önem arz etmektedir. Doküman analizinde verilerin toplanması için kullanılan birimler doküman içerisinde yer alan kelimeler, temalar, cümle veya paragraflar ile içeriktir. Ayrıca verileri sayısallaştırma için kullanılan başlıca üç yöntem bulunmaktadır; var veya yok, yüzde dağılım ve kapsanan alan (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada verileri toplamak için belirlenen kelimeler analiz birimi olarak belirlenmiş ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile fen bilimleri ders kitapları içerisinde ilgili birimlerin bulunma sıklıkları ile içinde yer aldıkları bölümler tespit edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca bu çalışmanın araştırma ve yazım sürecinde araştırmacılar tarafından bilimsel ve etik kurallara uyulmuş, farklı eserlerden yararlanılması durumunda atıfta bulunulmuş, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmamış, araştırmanın tamamının veya bir kısmının farklı bir akademik yayın platformuna yayımlanmak üzere gönderilmemiştir.

3. BULGULAR

3.1. Fen bilimleri dersi öğretim programı'na yönelik bulgular ve yorumlar

Bu çalışmanın birinci alt problemi olan “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında STEM eğitim yaklaşımının yeri nedir?” sorusu için Program'ın giriş bölümlerinde öğretim programının temel felsefesi, genel ve özel amaçları, alana özgü beceriler ile fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarıyla ilgili olan kısımlar incelenmiştir.

STEM eğitim yaklaşımı vasıtasıyla; bireylerin günlük hayata dair problemleri çözebilme, yaratıcı düşünebilme, farklı disiplinleri entegre ederek kullanabilme ve girişimci olabilme (Bakırcı & Kutlu, 2018) yetkinliklerine ulaşacakları belirtilmiş olup ilgili Öğretim Programı'nın giriş bölümünde ifade edilen açıklamalar doğrultusunda STEM eğitimi yaklaşımını destekler nitelikte olduğu değerlendirilmiştir. Buna göre eleştirel düşünebilme yetisine sahip, problem çözebilen, girişimci, kararlı ve sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmenin önemine yönelik açıklamaların yanı sıra farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımın esas alındığı (MEB, 2018) ilgili öğretim programında belirtilmiş olup STEM eğitim yaklaşımının esasını işaret eder bir yapıda olduğu belirlenmiştir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları bölümünde; bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi, bilimin farklı disiplinleri ile mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgilerle donatılmış olmaları, karşılaşılan günlük hayat problemlerinde bilimsel araştırma yöntemleri ile bilimsel süreç basamaklarından yararlanabilmeleri, bireylerde fen bilimlerine yönelik kariyer bilincinin gelişmesini sağlamanın amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2018). Alan yazın incelemesi neticesinde (Gerlach, 2012; Morrison, 2006) dünyada STEM eğitim yaklaşımının tercih edilme sebepleri arasında sayılan başlıca nedenlerin, Öğretim Programı'nın genel amaçları ile de örtüştüğü gözlemlenmiştir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının felsefesi ve amaçlarının yanı sıra öğrencilere kazandırmayı hedeflediği temel beceriler de STEM eğitimi yaklaşımına yönelik olarak incelenmiştir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi göz önüne alınarak hazırlanmış olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ, 2016) ile hayat boyu öğrenme süreci içerisinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinliklerden Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Dijital Yetkinlik, İnisiyatif

Alma ve Girişimcilik Algısı olarak ifade edilen anahtar yetkinlikler, fen bilimleri dersi öğretim programında yer almakta olup aşağıdaki örnekte olduğu gibi STEM eğitim yaklaşımı ile uyusmaktadır.

“Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir. Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıt dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır” (MEB, 2018, s. 6).

Diğer taraftan Öğretim Programı vasıtasıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler içerisinde Bilimsel Süreç Becerileri, Yaşam Becerileri ile Mühendislik ve Tasarım Becerileri'nin yer aldığı ve söz konusu becerilerin aşağıda ifade edilen tanımlamalarında olduğu gibi STEM eğitim yaklaşımıyla (Baran, Canbazoglu-Bilici ve Mesutoğlu, 2015; Karataş, 2017; National Academy of Engineering and Natioanl Research Council, 2014; Yıldırım, 2018) uyumlu olduğu görülmüştür.

“Bilimsel Süreç Becerileri: Bu alan, gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmalarını sırasında kullandıkları becerileri kapsamaktadır.

Yaşam Becerileri: Bu alan; bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerilerini kapsamaktadır.

Mühendislik ve Tasarım Becerileri: Bu alan, fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi sağlayarak, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırarak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırılacakları konusunda stratejileri geliştirmesini kapsamaktadır” (MEB, 2018, s. 9- 10).

Öğretim Programı'nda ilkokul 4. sınıftan başlayarak ortaokul 8. sınıfa kadar “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları” bölümündeki yönergelere göre öğrencilerden yıl içerisinde uygulamalar yapmasının beklendiği ifade edilmektedir (MEB, 2018). STEM eğitim yaklaşımının uygulanmasını gereklilik haline getiren bu açıklamanın, Program'ın temel felsefesi ve beceriler alanına yönelik açıklamalarıyla uyumlu olduğu görülmüştür.

Öğretim programının giriş kısmında yer alan açıklama kısımlarının ardından Program'ın ilkokul 3 ve 4. sınıf kazanımları, araştırma sırasında oluşturulan tema ve kodlar doğrultusunda taranmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
İlkokul 3 ve 4'üncü Sınıf Kazanımlarında STEM Yaklaşımının Yeri (Tema ve Kodlar)

	3.Sınıf Sıklık Durumu	3.Sınıf Buluma Oranı	4.Sınıf Sıklık Durumu	4.Sınıf Bulunma Oranı
Tema 1- Bilimsel Süreç Becerileri				
Gözlem	5	%14	3	%7
Deney Yapma (Test Etme)	2	%6	7	%15
Sınıflama	7	%19	2	%4
Çıkarımda Bulunma	5	%14	8	%17
Tahmin etme	0	-	0	-
Ölçüm Yapma	0	-	2	%4
Yorumlama	0	-	7	%15
Değişkenleri Kontrol Etme	0	-	1	%2
Tema 2- Mühendislik Tasarım Süreçleri				
Problem Belirleme	5	%14	12	%26
Araştırma	5	%14	13	%28
Çözüm Belirleme	5	%14	10	%22
Çözümleri Karşılaştırma	0	-	1	%2
Model Oluşturma (Tasarım Yapma)	3	%8	7	%15
Test Etme	2	%6	7	%15
Yeniden Tasarlama	0	-	3	%7
Proje Oluşturma	0	-	0	-
Tema 3- Disiplinler Arası Yaklaşım				
Yaratıcılık	2	%6	12	%26
Eleştirel Düşünme	4	%11	18	%39
Etkili İletişim	2	%6	6	%13
Sorumluluk Alma	3	%8	10	%22
İşbirliği	2	%6	0	-
Girişimcilik	0	-	4	%9
İnisiyatif Alma	2	%6	5	%11
Sunum Becerisi	2	%6	9	%20
Günlük Yaşamla İlişkilendirme	8	%22	14	%30
Kariyer Bilinci	0	-	0	-
İnovasyon	0	-	3	%7
Tema 4- Teknoloji ve Matematik İlişkisi				
Teknoloji Okuryazarlığı	2	%6	3	%7
Analitik Düşünme	5	%14	7	%15
Matematik Okuryazarlığı	0	-	3	%7
Toplam	73		177	

Tablo 3'te görüldüğü üzere STEM eğitim yaklaşımında sıklıkla ifade edilen birimler ilkökul 4'üncü sınıfa göre ilkökul 3'üncü sınıfta daha az yer almaktadır. "Bilimsel Süreç Becerileri" teması altında 3'üncü sınıfta en çok "Çevresindeki maddeleri, hâllerine göre sınıflandırır" kazanımında olduğu gibi "Sınıflama"nın, 4'üncü sınıfta ise "Su ve minerallerin bütün besinlerde bulunduğu çıkarımını yapar." kazanımında olduğu gibi "Çıkarımda Bulunma"nın tekrar ettiği tespit edilmiştir. "Mühendislik Tasarım Süreçleri" teması altındaki kodların 4'üncü sınıf seviyesindeki kazanımlarda 3'üncü sınıf seviyesindeki kazanımlara göre daha sık olarak rastlandığı tespit edilmekle birlikte "Gelecekte kullanılacak aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar." kazanımında olduğu gibi problem belirleme, araştırma ve çözüm belirlemenin ön planda olduğu

görülmektedir. “Disiplinler Arası Yaklaşım” teması kapsamında 3’üncü sınıf düzeyindeki kazanımlarda en sık “Günlük Hayatla İlişkilendirme”nin tekrarlandığı görülmüştür. “Günlük yaşamda hareketli cisimlerin sebep olabileceği tehlikeleri tartışır.” kazanımı ve kazanıma yönelik olan “Okul koridorunda koşan bir öğrencinin durmakta olan bir öğrenciye çarpması durumunda oluşabilecek durumlar, sürücülerin aracın kontrolünü kaybetmesi sonucunda can ve mal kayıplarının oluşması, çığ, sel vb. örnekler verilir.” açıklaması ile öğrenciler derste öğrenmiş olduğu teorik bilginin günlük yaşamda karşılığının ne olabileceği ve hareketli cisimlerin kontrolsüz hareket etmeleri neticesinde ne gibi olumsuzlukların yaşanabileceğini fark etmiş olacaktır. 4’üncü sınıf seviyesinde ise “Eleştirel Düşünme”nin en çok tekrarlandığı tespit edilmiştir. “Teknoloji ve Matematik İlişkisi” teması altında her iki sınıf düzeyi için de kazanımlarda en çok tekrar edilen birimin “Analitik Düşünme” olduğu belirlenmiştir. Belirlenmiş olan bir problemin çözümüne yönelik olarak elde edilen verileri ayrıştırıp sentezleyerek sistematik düşünebilme yetisi (Çağlar, 2017) olarak nitelendirilen analitik düşünme becerisine yönelik 3’üncü sınıf düzeyinde “Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir.” kazanımının, 4’üncü sınıf düzeyinde ise “Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.” kazanımının ilgili analiz birimiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminin bir diğer birleşeni olan araştırmaya konu Öğretim Programı’nın ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımları, araştırma sırasında oluşturulan tema ve kodlar doğrultusunda taramış ve söz konusu tarama sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Kazanımlarında STEM Yaklaşımının Yeri(Tema ve Kodlar)

	5. Sınıf Sıklık Durumu	5.Sınıf Bulunma Oranı	6. Sınıf Sıklık Durumu	6.Sınıf Bulunma Oranı	7. Sınıf Sıklık Durumu	7.Sınıf Bulunma Oranı	8. Sınıf Sıklık Durumu	8.Sınıf Bulunma Oranı
Tema 1- Bilimsel Süreç Becerileri								
Gözlem	6	17%	10	17%	11	16%	5	8%
Deney Yapma (Test Etme)	9	25%	12	20%	7	10%	8	13%
Sınıflama	4	11%	6	10%	5	7%	4	7%
Çıkarımda Bulunma	12	33%	10	17%	17	25%	14	23%
Tahmin etme	4	11%	5	8%	4	6%	10	16%
Ölçüm Yapma	2	6%	3	5%	2	3%	5	8%
Yorumlama	10	28%	13	22%	13	19%	11	18%
Değişkenleri Kontrol Etme	2	6%	1	2%	2	3%	4	7%
Tema 2- Mühendislik Tasarım Süreçleri								
Problem Belirleme	18	50%	22	37%	15	22%	19	31%
Araştırma	18	50%	22	37%	15	22%	19	31%
Çözüm Belirleme	17	47%	21	36%	14	21%	19	31%
Çözümleri Karşılaştırma	1	3%	2	3%	10	15%	3	5%
Model Oluşturma	12	33%	14	24%	11	16%	9	15%
(Tasarım Yapma)								
Test Etme	2	6%	4	7%	5	7%	3	5%
Yeniden Tasarlama	2	6%	4	7%	5	7%	3	5%
Proje Oluşturma	0	-	0	-	2	3%	1	2%
Tema 3- Disiplinler Arası Yaklaşım								
Yaratıcılık	15	42%	17	29%	16	24%	21	34%
Eleştirel Düşünme	19	53%	24	41%	21	31%	28	46%
Etkili İletişim	7	19%	10	17%	12	18%	18	30%
Sorumluluk Alma	14	39%	18	31%	17	25%	21	34%
İş birliği	0	-	0	-	0	-	5	8%
Girişimcilik	1	3%	4	7%	6	9%	9	15%

Tablo 4.

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Kazanımlarında STEM Yaklaşımının Yeri(Tema ve Kodlar)

	5. Sınıf Sıklık Durumu	5.Sınıf Bulunma Oranı	6. Sınıf Sıklık Durumu	6.Sınıf Bulunma Oranı	7. Sınıf Sıklık Durumu	7.Sınıf Bulunma Oranı	8. Sınıf Sıklık Durumu	8.Sınıf Bulunma Oranı
İnisiyatif Alma	14	39%	16	27%	17	25%	20	33%
Sunum Becerisi	6	17%	10	17%	12	18%	15	25%
Günlük Yaşamla İlişkilendirme	9	25%	13	22%	17	25%	24	39%
Kariyer Bilinci	0	-	1	2%	1	1%	4	7%
İnovasyon	2	6%	4	7%	8	12%	9	15%
Tema 4-Teknoloji ve Matematik İlişkisi								
Teknoloji								
Okuryazarlığı	1	3%	4	7%	11	16%	7	11%
Analitik Düşünme	9	25%	10	17%	15	22%	16	26%
Matematik Okuryazarlığı	5	14%	3	5%	3	4%	4	7%
Toplam	221		278		294		338	

Tablo 4'te görüldüğü üzere ortaokul 5, 6, 7 ve 8'inci sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarında, STEM eğitim yaklaşımında sıklıkla ifade edilen tema ve kodların bulunma oranlarının sınıf düzeyine bağlı olarak artış gösterdiği tespit edilmiştir. "Bilimsel Süreç Becerileri" teması kapsamında değerlendirilen analiz birimleri ortaokul düzeylerinde incelenmiş olup artış oranının sınıf seviyesinin artış durumu ile doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Her sınıf düzeyi için kazanımlarda en sık rastlanan birim "Çıkarımda Bulunma" iken en az rastlanan birimin ise "Değişkenleri Kontrol Etme" olduğu belirlenmiştir. Örneğin ortaokul 5'inci sınıflarda yer alan "Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik yaptığı deneylerden elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur." kazanımı bu tema altındaki en sık rastlanan analiz birimi olan "Çıkarımda Bulunma"nın doğrudan bir göstergesidir. Diğer taraftan ortaokul 5'inci sınıflardaki "Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini deneyerek test eder." kazanımıyla ilişkili olan "Değişkenleri Tahmin Etme" analiz birimi ise diğer birimlerin yanında en az rastlanan birimdir.

"Tema 2- Mühendislik Tasarım Süreçleri" kapsamında değerlendirilen analiz birimlerinden "Proje Oluşturma" analiz birimi ortaokul 5 ve 6'ncı sınıflarda hiç bulunmazken "Problem Belirleme" ve "Araştırma" en sık rastlanan birimlerdir. Ortaokul 5'inci sınıfta "Biyçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır." kazanımında ya da 6'ncı sınıftaki "Sistemlerin sağlığı için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır." kazanımında olduğu gibi "Araştırma" analiz birimi ön planda iken; 8'inci sınıftaki "Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar." kazanımında olduğu gibi "Probleme Yönelik Çözüm Önerisi" analiz birimi ön plana çıkmaktadır.

"Tema 3- Disiplinlerarası Yaklaşım" kapsamında değerlendirilen analiz birimlerinde sınıf düzeyi artışı ile ilgili analiz birimlerine rastlanma sıklık artışının doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bu tema altında ortaokulun bütün sınıflarında en çok "Eleştirel Düşünme" analiz biriminin yer aldığı görülmektedir. Örneğin 8'inci sınıflardaki "Akraba evliliklerinin genetik sonuçlarını tartışır." kazanımı eleştirel düşünme içinde değerlendirilmiştir. Sınıflar bazında "İş birliği" ise en az yer bulan analiz birimidir.

Tablo 4 incelendiğinde "Tema 4- Teknoloji ve Matematik İlişkisi" kapsamında değerlendirilen analiz birimlerine ortaokul 5'inci sınıf seviyesinde 15 kez rastlanırken, 6'ncı sınıf seviyesinde aynı analiz birimlerine 17 kez, 7'inci sınıf düzeyinde 29 ve 8'inci sınıf düzeyinde 27 kez rastlanmıştır. Ortaokul 7'inci sınıflardaki "Teknoloji ile uzay araştırmaları arasındaki ilişkiyi açıklar." kazanımı Teknoloji Okuryazarlığıyla

ilişkiye, ortaokul 6'ncı sınıflardaki "Yol, zaman ve sürat arasındaki ilişkiyi grafik üzerinde gösterir." kazanımı Matematik Okuryazarlığıyla ilişkiye, 7'inci sınıflardaki "Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin nasıl değiştiğini sorgular." kazanımı "Analitik Düşünme" analiz birimleri ile olan ilişkiye örnek olarak ele alınmıştır.

3.2. Fen bilimleri dersi kitaplarına yönelik bulgular ve yorumlar

Bu çalışmada " Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan fen bilimleri ders kitaplarında STEM eğitim yaklaşımının yeri nedir?" sorusuna ilişkin olarak Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrencilerin kullanımına sunulan ilkökul 3 ve 4'üncü sınıf ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8'inci sınıf ders kitapları araştırma sırasında oluşturulan analiz birimleri doğrultusunda metin ve etkinlik bağlamında incelenmiş olup elde edilen veriler ilgili tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 5.

İlkokul 3'üncü Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

	İlişkili Etkinlik Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
3. SINIF				
Tema-1 Bilimsel Süreç Becerileri	15	185	Bitkilerin Yaşam Döngüsünü Gözlemleyelim	"Bitkilerimizin gelişimini izleyelim. Gözlem sonuçlarımızı kaydedelim. Bitkilerimizin gelişimini fotoğraflayabiliriz."
Tema 2- Mühendislik Tasarım Süreçleri	4	18	Dünya Modelimi Yapıyorum	"Hazırladığımız Dünya modelini bir ip yardımıyla iki parçaya ayıralım."
Tema 3- Disiplinler Arası Yaklaşım	21	197	Yapay Çevre Tasarlayalım	"Tasarımınızı arkadaşlarınıza sununuz. Yapılan tasarımlar üzerinde konuşunuz. Yapay çevre ile doğal çevre arasındaki farkları yazınız."
Tema 4-Teknoloji ve Matematik İlişkisi	39	230	Atık Pil Kutusu Yapıyorum	"Atık pillerin çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri arkadaşlarınızla tartışınız."

İlkokul 3'üncü sınıflarda okutulan ve bu araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki metin ve etkinlikler STEM eğitim yaklaşımıyla ilişkisi bağlamında incelendiğinde Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırma kapsamında oluşturulan temaların tamamına ilişkin etkinlikler kitapta yer almaktadır. Buna göre 3'üncü sınıf kitabındaki etkinliklerde en çok teknoloji ve matematik okuryazarlığı temasına ilişkin etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Diğer taraftan söz konusu kitabın tamamı incelendiğinde "Düşünelim, Yazalım, Paylaşalım" adı altında her etkinliğin sonunda öğrencileri düşündürmeye ve öğrendikleri arasında ilişki kurmalarına teşvik eden bir bölümün olduğu; "Göster Kendini" adı altında kazanım ile ilgili konuların pekiştirilmesine yönelik çalışmaların yer aldığı ve bu bölümlerde STEM'i benimseyen açıklama ve yönlendirmelerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6.

İlkokul 4'üncü Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

	İlişkili Etkinlik Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
4. SINIF				
Tema-1 Bilimsel Süreç Becerileri	22	106	Mıknatıs Tüm Maddeleri Çeker mi?	"Tahminlerimizi ve gözlem sonuçlarımızı karşılaştıralım."
Tema-2 Mühendislik Tasarım	30	155	Isı Değişimini Gösteren Bir Deney Tasarlayalım	"Varsayımımızı kanıtlamak için verilen malzemeleri kullanarak deney tasarlayalım."

Tablo 6.

İlkokul 4'üncü Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

	İlişkili Etkinlik Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
4. SINIF				
Süreçleri				
Tema 3- Disiplinler Arası Yaklaşım	11	233	İstasyon Çalışması	"Bu etkinlikte amacımız; elektrik, su ve besin tasarrufunun önemi konusunda bilinçlenmek ve çevremizi bilinçlendirmek için ürünler ortaya koymaktır. Her birine istasyon adını verdiğimiz 5 farklı grup oluşturunuz. Bunlar sırasıyla hikâye yazma istasyonu, şiir yazma istasyonu, şarkı sözü yazma ve söyleme istasyonu, slogan yazma istasyonu ve afiş hazırlama istasyonudur."
Tema 4- Teknoloji ve Matematik İlişkisi	30	53	Mineralleri Gözlemleyelim	"İki hafta boyunca her gün mercimekleri biraz sulayalım. Gözlemlerimizi her gün gözlem defterimize not edelim. Gözlemlerimizi grafik ve tablo ile gösterelim. Yapmış olduğumuz deneyin raporunu yazalım. Arkadaşlarımıza, öğretmenlerimize ve ailemize çalışmamızın sunumunu yapalım."

İlkokul 4'üncü sınıflarda okutulan ve bu araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında metin ve etkinlikler STEM eğitim yaklaşımıyla ilişkisi bağlamında incelendiğinde ise Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırma kapsamında oluşturulan temaların tamamına ilişkin etkinlikler kitapta yer almaktadır. Buna göre 4'üncü sınıf kitabındaki etkinliklerde teknoloji ve matematik okuryazarlığına ilişkin etkinliklerle mühendislik tasarım süreçlerine ilişkin etkinliklerin niceliksel bağlamda eşit oranda olduğu görülmüştür. Diğer taraftan söz konusu kitabın tamamı incelendiğinde "Düşünelim, Yazalım, Paylaşalım" adı altında her etkinliğin sonunda öğrencileri düşündürmeye ve öğrendikleri arasında ilişki kurmalarına teşvik eden bir bölümün olduğu; "Geleceğe Yön Verenler" başlığı altında bilim dünyasının tanınmış isimlerinin öğrencilere tanıtıldığı, bu şekilde farklı disiplinlere yönelik bilinçlenmenin ve aynı zamanda kariyer bilinci gelişiminin sağlandığı; "Göster Kendini" adı altında kazanım ile ilgili konuların pekiştirilmesine yönelik çalışmaların yer aldığı tespit edilmiş ve bu bölümlerde STEM'i benimseyen açıklama ve yönlendirmelerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7.

Ortaokul 5'inci Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

	İlişkili Etkinlik Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
5. SINIF				
Tema-1 Bilimsel Süreç Becerileri	29	257	Bir Elektrik Devresindeki Ampul Parlaklığını Nasıl Değiştirebiliriz?	"Bu deneydeki bağımlı, bağımsız değişkeni ve kontrol edilen değişkenleri tespit ederek yazalım."

Tablo 7.

Ortaokul 5'inci Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

	İlişkili Etkinlik Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
5. SINIF				
Tema 2- Mühendislik Tasarım Süreçleri	16	43	Dünya, Güneş ve Ay	"Bu problemi çözmek için bir mühendis gibi çalışalım. Kitabınızın 14 ve 15. sayfalarında yer alan basamakları takip edelim. Oluşturduğumuz ürünleri yıl sonu bilim şenliğinde sergileyelim"
Tema 3- Disiplinler Arası Yaklaşım	7	209	Doğayı Keşfedelim	"Gezi alanına ulaştığımızda beşer kişilik gruplar oluşturalım ve grup içinde iş bölümü yapalım. Örneğin grubun bazı üyeleri gezi ile ilgili notlar alırken bazıları canlı örnekleri toplayabilir."
Tema 4- Teknoloji ve Matematik İlişkisi	13	259	Pil Sayısı Ampul Parlaklığını Nasıl Etkiler?	"Bu deneydeki bağımlı, bağımsız değişkeni ve kontrol edilen değişkenleri tespit ederek yazalım."

Ortaokul 5'inci sınıflarda okutulan ve bu araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında araştırma kapsamında oluşturulan temaların tamamına ilişkin etkinliklerin kitapta yer aldığı ve en çok bilimsel süreç becerilerine yönelik etkinliklerin olduğu görülmüştür (Tablo 7). Söz konusu kitabın tamamı incelendiğinde "Göster Kendini" başlığı altında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla günlük yaşamdan örnek olayların verilerek problemlere çözüm önerilerinin istenildiği; "Bilimin Kahramanları" başlığı altında bilim dünyasının tanınmış isimlerinin öğrencilere tanıtıldığı, bu şekilde farklı disiplinlere yönelik bilinçlenmenin ve aynı zamanda kariyer bilinci gelişiminin sağlandığı; "Ben Mühendisim" başlığı altında öğrencilerden ünitelerde işlenen konularla ilgili tasarım yapmalarının istendiği görülmüştür. Bunun yanı sıra kitapta "Fen, Mühendislik, Girişimcilik Uygulamaları" başlığı altında ayrı bir açıklama bölümü bulunduğu ve burada yer alan açıklamalar ile yönergeler doğrultusunda öğrencilerin "Ben Mühendisim" başlığı altındaki problem çözümlerini gerçekleştirerek ürünlerini yılsonu bilim şenliklerinde sergilemeye yönlendirildikleri tespit edilmiştir. Bu durumun STEM yaklaşımının ortaokul 5'inci sınıf kitabında esas alındığının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 8.

Ortaokul 6'ncı Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

	İlişkili Etkinlik Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
6. Sınıf				
Tema-1 Bilimsel Süreç Becerileri	31	216	İletken Telin Uzunluğunun Ampul Parlaklığına Etkisi	"Bu etkinlikteki bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkeni açıklayınız?"
Tema 2- Mühendislik Tasarım Süreçleri	19	119	Taneciklerin Hareketlerini İzleyelim	"Çizdiğiniz modelleri arkadaşlarınızla paylaşınız. Modelleriniz arasında ne gibi farklılıklar var? Farklılıkların nedenlerini tartışınız. Modelleriniz ile ilgili tartıştığınız farklılıklara benzer şekilde, bilim insanları arasında da sizin yaşadığınız farklılıklar olabilir mi? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?"

Tablo 8.

Ortaokul 6'ncı Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

	İlişkili Etkinlik Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
6. Sınıf				
Tema 3- Disiplinler Arası Yaklaşım	13	23	Gök Cisimlerini Araştırılm	"Güneş sisteminde yer alan gezegenler ile ilgili (edu, org ve gov uzantılı Genel Ağ adresleri kullanarak) bulduğunuz fotoğrafları grup içinde inceleyiniz. Grup arkadaşlarınızla bu fotoğrafları kullanarak bir poster hazırlayınız".
Tema 4- Teknoloji ve Matematik İlişkisi	7	124	Suyun Yoğunluğu	"Elektronik terazi yardımıyla 1 cm ³ hacimli malzemede ki suyun kütle sini ölçünüz."

Ortaokul 6'ncı sınıflarda okutulan ve bu araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında araştırma kapsamında oluşturulan temaların tamamına ilişkin etkinliklerin kitapta yer aldığı ve en çok bilimsel süreç becerilerine yönelik etkinliklerin olduğu görülmüştür (Tablo 8). Söz konusu kitabın tamamı incelendiğinde ise "Araştırılm" başlığı altında öğrencilerin konuyla ilgili uygun kitap, bilimsel dergi ve internet sitelerinden araştırma yapmalarının istenildiği; "Birlikte Tasarlayalım" başlığı altında fen ve mühendislik uygulamalarını içeren projeler tasarlanması ve bu projelerin yılsonu bilim şenliğinde sunulmasının istenildiği tespit edilmiştir. Ayrıca "Uygulamalı Bilim" başlığı altında bilimsel araştırma süreci ve mühendislik tasarım döngüsü basamakları açıklanmıştır. Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde STEM yaklaşımının ortaokul 6. sınıf kitabında esas alındığı söylenebilir.

Tablo 9.

Ortaokul 7'nci Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

	İlişkili Etkinlik Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
7. SINIF				
Tema-1 Bilimsel Süreç Becerileri	21	153	Işığın Soğurulması	"Ölçüm sonuçlarını çizelgeye not alınız. Ölçüm sonuçları ile tahminlerinizi karşılaştırınız."
Tema 2- Mühendislik Tasarım Süreçleri	7	114	Molekül Modeli Tasarımı	"Grup arkadaşlarınızla aynı renk küreleri kullanarak hazırlayacağınız molekül modellerini tasarlayınız. Tasarladığınız modelleri oluşturunuz."
Tema 3- Disiplinler Arası Yaklaşım	11	139	Geri Dönüştürelim, Tasarruf Edelim	"Okulunuzda kâğıt, cam, plastik ve pil gibi atıkların ayrı ayrı toplanması ile ilgili bir kampanya düzenleyiniz. Kampanyanız hakkında bilgi vermek için geri dönüşümün önemi ile ilgili sunumlar yapabilirsiniz. Yakın çevrenizdeki uzman kişileri, örneğin belediyenizin geri dönüşüm birimlerinde görev yapan kişileri, bir çevre mühendisini okulunuza davet ederek konferanslar düzenleyebilirsiniz. Geri dönüşüm konulu afiş yarışması düzenleyebilir, bu afişleri

Tablo 9.

Ortaokul 7'inci Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

İlişkili Etkinlik Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
7. SINIF			
11	82	Ağırlığı Ölçelim	okulunuzun uygun yerlerinde sergileyebilirsiniz. Evlerinizde geri dönüşümle ilgili çalışmalar yapabilir, atıkları ayrı ayrı biriktirebilir, bu çalışmalarınızı fotoğraflayıp sunum hâline getirerek sınıf arkadaşlarınıza sunabilirsiniz.”
Tema 4- Teknoloji ve Matematik İlişkisi			“Cisimlerin ağırlığının dinamometreyle ölçümünden elde edilen değer nedir? Cisimlerin ağırlığını hangi birimle belirtebilirsiniz? Cisimlerin ağırlığını farklı olarak ölçtüyseniz bu farkın nedenleri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?”

Ortaokul 7'inci sınıflarda okutulan ve bu araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında araştırma kapsamında oluşturulan analiz birimlerinin tamamına ilişkin etkinliklerin kitapta yer aldığı ve en çok bilimsel süreç becerilerine yönelik etkinliklerin olduğu görülmüştür (Tablo 9). Söz konusu kitabın tamamı incelendiğinde ise işlenen konuyu destekleyecek şekilde “Model Tasarımı” “Araştırma ve Tartışım” “Araştırma ve Sunalım” “Araştırma” “Proje Tasarımı” başlıkları şeklinde yer alan bölümlerin yanı sıra “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları” adıyla yer alan bölümdeki açıklamalar doğrultusunda STEM yaklaşımının ortaokul 7'inci sınıf kitabında esas alındığı düşünülmektedir.

Tablo 10.

Ortaokul 8'inci Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

Etkinlik	İlişkili Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
8.SINIF				
Tema-1 Bilimsel Süreç Becerileri	32	126	Eşit Kütleli Farklı Maddelerin Sıcaklık Değişimleri	“Yaptığınız etkinlikte; bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenler nelerdir? Örnek vererek açıklayınız.”
Tema 2- Mühendislik Tasarım Süreçleri	8	41	DNA Modeli Oluşturulum	“Karşı zinciri tamamlarken nelere dikkat ettiniz? Açıklayınız. DNA modelinizde bulunan şeker molekülünün sayısı hangi molekülün sayısına eşittir? Açıklayınız. Oluşturduğunuz DNA modelinde kaç tane timin bazı kullandınız? Nedenini açıklayınız
Tema-3 Disiplinler Arası Yaklaşım	7	217	Geri Dönüşüm	Geri dönüşümde kullanılabilecek maddeleri nasıl değerlendirebileceğinizi araştırarak çözüm önerileri sununuz. Ürettiğiniz çöp miktarını azaltacak ve tüketim maddelerinin geri dönüşümüne katkıda bulunacak önerilerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.”

Tablo 10.

Ortaokul 8'inci Sınıf Ders Kitaplarında STEM Yaklaşımının Yeri

Etkinlik	İlişkili Sayısı	Örnek Etkinliğin Sayfa Numarası	Örnek Etkinliğin Adı	Etkinlikten Örnek İfadeler
8.SINIF				
Tema 4- Teknoloji ve Matematik ilişkisi	13	138	Isıtılma, Soğutulma	"Isıtma işlemi boyunca 30 saniye aralıklar ile termometredeki sıcaklık değişimini, sıcaklığın sabit kaldığı değerleri ve sıcaklığın sabit kalma sürelerini gözlemleyerek not kâğıdına kaydediniz. Oluşturduğunuz verileri aşağıda verilen tabloya aktarınız. Tablo hâline getirdiğiniz verilerden yararlanarak aşağıda verilen sıcaklık-zaman grafiğini çiziniz."

Ortaokul 8'inci sınıflarda okutulan ve bu araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında araştırma kapsamında oluşturulan analiz birimlerinin tamamına ilişkin etkinliklerin kitapta yer aldığı ve en çok bilimsel süreç becerilerine yönelik etkinliklerin olduğu görülmüştür (Tablo 10). Söz konusu kitabın tamamı incelendiğinde ise işlenen konuyu destekleyecek şekilde "Araştırmamız" ve "Tartışınız" başlıkları şeklinde yer alan bölümlerin işlenen konuyu desteklemek amacıyla kitapta yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca "Sıra Sizde" başlığı altında öğrencilerin deneyerek, fark ederek, keşfederek, alıştırmalar yaparak sonuca ulaşacağı yönlendirmelerin yer aldığı görülmüştür. Bu veriler öğrencilerin fen konularını günlük hayattaki matematik, teknoloji ve mühendislik tasarım süreçleriyle ilişkilendirerek ele alabileceği ve bu bağlamda STEM yaklaşımının ortaokul 8'inci sınıf kitabında varlığından söz edilebileceğini göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenerek uygulanmaya başlanan fen bilimleri dersi öğretim programı ile ders kitaplarının ilkökul ve ortaokullarda bir bütün olarak ele alınması ve fen okuryazarı bireyleri yetiştirebilmek amacıyla STEM'in temel amaçlarını kapsayacak nitelikte olup olmadığının belirlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmuştur.

Bu araştırma kapsamında ilk olarak fen bilimleri dersi öğretim programı ele alınmıştır. Öğretim programının felsefesi, amaçları ve esas aldığı becerilere ilişkin açıklamaların yer aldığı bölümler incelendiğinde "Bilimsel Süreç Becerileri, Disiplinler Arası Yaklaşım ile Mühendislik ve Tasarım Becerileri"nin Program'da açıkça yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra ilkökul 4'üncü sınıftan başlayarak ortaokul 8'inci sınıfa kadar "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" bölümündeki yönergelere göre öğrencilerden yıl içerisinde uygulamalar yapması ve hatta yılsonu bilim şenliklerinde STEM uygulamalarına yer verilmesi beklendiği anlaşılmaktadır. Intel White Paper (2012) raporuna göre yılsonunda düzenlenmesi hedeflenen bilim şenlikleri ve bilim fuarlarının STEM disiplinleri ile STEM'e yönelik gelecek kariyeri arasında uygulamalı ve anlamlı ilişkiler kurabilmeyi sağladığı ifade edilmiştir (Joyce & Dzoga, 2012). Araştırma sırasında oluşturulan "Bilimsel Süreç Becerileri", "Mühendislik Tasarım Süreçleri", "Disiplinler Arası İlişkilendirme" ve "Matematik ve Teknoloji İlişkisi" şeklinde ifade edilen temalar ve bu temalar altında belirlenmiş olan analiz birimleri doğrultusunda yapılan incelemeler neticesinde fen bilimleri dersi öğretim programı ve ders kitaplarının STEM temelli etkinlikleri desteklediği

fakat Elmas ve Gül'ün (2020) de çalışmalarını destekler nitelikte bütünlük ve kompleks bir yapıya sahip olan STEM eğitim yaklaşımını tek başına esas alan bir program olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bahar vd. (2018), yaptığı çalışmada da benzer şekilde güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı içerisinde STEM yaklaşımının uygulanmasına yönelik her sınıf düzeyinde ilgili konu kazanımlarına yer verildiği, programda uygulamaya dönük, aktif nitelikteki fiillerin kullanıldığı; kazanımların STEM uygulamalarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan aynı çalışmada STEM disiplinlerinin entegre edilmesi ve kazanımların uygulamaya dönüştürülmesi noktalarında örnek bir uygulama ortaya konmaksızın yalnızca açıklamalar yoluyla STEM yaklaşımının doğru anlaşılacağı belirtilmiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular ışığında öğretim programının; fen bilimleri öğretiminin temel unsurlarından olan ve aynı zamanda STEM içerisinde de yer alan BSB'ye uygun birçok kazanım ve açıklamanın yer aldığı, STEM'in tasarlama sürecinde önemli rol oynayan mühendislik tasarım süreç basamaklarına dair kazanım örneklerine yeterince yer verildiği görülmüştür. Fakat STEM, bütünlük bir yapıda olan ve diğer disiplinlerle etkin bir entegrasyon gerektiren bir yaklaşım olduğu için bu bulguların STEM eğitimi yaklaşımından ziyade STEM temelli etkinliklere uygun olduğu kanısına varılmıştır. Bunlara ek olarak öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, alana özgü beceriler gibi becerilerin öğrencilerin aktif katılımını destekler nitelikte hazırlanmış olan kazanımlar aracılığıyla desteklendiği ve STEM'in 21.yy becerilerini geliştirme hedefi ve diğer disiplinler ile ilişkisini pekiştirecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Son olarak teknoloji ve matematik ile ilişkilendirmeler öğretim programında yer almakla birlikte çalışmanın diğer bileşenlerine göre anlaşılabilirliğinin güçlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmında ise fen bilimleri dersinde okutulan kitaplar ele alınmıştır. Ders kitapları öğretim sürecinin önde gelen öğelerinden biri olmakla birlikte öğretim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenler için de önemli bir rehber konumundadır. Gülersoy (2013), öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin planlamalarını öğretim programından ziyade ders kitaplarına ve öğretmen kılavuz kitaplarına göre yaptıklarını; okullarda en çok kullanılan ve önem arz eden araçların ders kitapları olduğunu belirtmiştir. Bu gerçek doğrultusunda öğretim programlarının doğru ve etkili bir şekilde uygulanmasına aracılık eden en önemli faktörlerden birinin ders kitapları olduğu söylenebilir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada ilkökul 3'üncü sınıftan ortaokul 8'inci sınıfa kadar okutulan ders kitapları incelendiğinde gerek açıklamalar gerek uygulama bölümleri ve gerekse etkinliklerle STEM eğitime yönelik uygulama ve etkinlik örneklerinin detaylı bir şekilde ele alındığı Bulgular bölümünde yer alan verilerin analiz sonuçlarından anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Aslan'ın (2019) çalışmasında 5'inci sınıf ders kitaplarında STEM'i destekler nitelikte bilimsel merakı uyandıran, BSB süreçlerini aktif eden, teorik bilginin uygulamaya dönüşmesine olanak sağlayan, 21.yy becerilerinin gelişimini destekleyen ve nihayetinde mühendislik tasarım süreç basamaklarını kapsar nitelikte etkinlik örnekleri ve açıklamaların yer aldığı belirtilmiştir.

Bu bağlamda söz konusu dokümanlar (öğretim programı ve ders kitapları) üzerinde yapılan incelemeler neticesinde STEM eğitimiyle doğrudan bağlantılı bir şekilde matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinleri ile ilişkili olarak günlük yaşam sorunlarına öğretmenlerin rehberliğinde disiplinler arası bilgi aktarımı ile üst düzey düşünme becerilerinin harmanlanmasıyla çözüm önerileri getirilerek bu çözümlere yönelik ürün tasarlanması hedefiyle ilgili içeriğe incelenen öğretim programında ve ders kitaplarında yer verildiği görülmüştür. Öğretim programı ve ders kitapları üzerinde yapılan incelemeler neticesinde; yalnız fen bilimleri dersi özelinde olmaksızın diğer dersler ile bütünlük bir şekilde organize edilmesi ve entegre müfredat modeline göre şekillendirilmesi (Yıldırım, 2018) gereken STEM eğitim yaklaşımı STEM temelli etkinlikleri destekler nitelikte kazanım ve uygulama örneklerinin yer aldığı, STEM eğitim yaklaşımın uygulama sürecinde yer alan mühendislik tasarım süreçlerinin programlara eklendiği ve ayrıca 21.yy becerileri ile harmanlanmış yaşam becerilerini destekler nitelikte kazanım örnekleri ve etkinliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Ancak her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın sonucunda da öğretmenlerin konuya yönelik bilgi, tecrübe ve yetkinliklerinin çok önemli olduğu kaçınılmaz bir gerçekliktir. Dünya ve özellikle ülkemiz genelinde yeni bir yaklaşım olan ve lisans öğrenimi sürecinde STEM yaklaşımı bağlamında eğitim almamış öğretmenlerin bu konu üzerinde gerekli mesleki eğitimi almaları ve bu mesleki eğitimin kurgulanması için sahadan görüşlerin derlenerek ihtiyaç duyulan temel verilere ulaşılması önerilmektedir.

Ayrıca bundan sonra yapılacak çalışmalarda ülke genelini etkileyen öğretim programı ve ders kitabı gibi dokümanların resmî, uygulanan, ihmal edilen, örtük ya da ekstra müfredat şeklinde STEM eğitime yönelik uygulamalarının analiz edilip değerlendirilmesi eğitim sisteminin gerçeklikleri ve geliştirilmesi gereken yönler anlamında yapılması gereken çalışmalar arasında önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Akdemir, E., & Atasoy, D. Ç. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 7 Ders Kitabı. (H. Kalkan, Ed.) Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM Eğitimi Türkiye Raporu*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akgündüz, D., Ertepinar, H., Ger, A. M., Sayı, A. K., & Türk, Z. (2015). *STEM Eğitimi Çalıştay Raporu Türkiye STEM Eğitimi Üzerine Kapsamlı Bir Değerlendirme*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akter, S., Arslan, H. B., & Şimşek, M. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5 Ders Kitabı*. (M. Taş, A. E. Bozdoğan, & A. Tekbıyık, Ed.) Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Arslan, Y. (2019). *5.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabının STEM Yaklaşımı Bağlamında İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. (Tez No.618105). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen, H., & Gürer, F. (2018). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarındaki Değişimler ve Fen Teknoloji Matematik ve Mühendislik (STEM) Entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-412111>
- Bakırcı, H., & Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(2), 367-389. <https://doi.org/10.16949/turkbilm.417939>
- Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S., ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi(ATED)*, 5(2), 60-69.
- Bybee, R. W. (2013). *The Case for STEM Education*. NSTA Press.
- Çağlar, S. (2017). Analitik Düşünme Yeteneğinizi Nasıl Geliştirirsiniz? Aralık 23, 2019 tarihinde <https://www.matematiksel.org/analitik-dusunme-yeteneginizi-nasil-gelistirirsiniz/> adresinden alındı.
- Çavaş, B., & Çavaş, P. H. (2014). Fen Bilimlerinde Öğrenme Öğretme Süreci. Ş. S. Anagün, & N. Duban (Ed.). *Fen Bilimleri Öğretimi* içinde (s. 176-178). Ankara: Anı.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM Education: Implications for Educating Our Teachers For the Age of Innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Çorlu, M., & Çallı, E. (2017). *STEM Kuram ve Uygulamalarıyla Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi*. (1.baskı). İstanbul: Pusula.
- Demiray, K., & Köker, Ö. (2019). *İlkokul Fen Bilimleri 3 Ders Kitabı*. (M. Taş, A. E. Bozdoğan, A. Tekbıyık, & S. Yaman, Ed.) Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Demirçalı, S., & Alkan, B. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 6 Ders Kitabı*. (S. Sevim, Ed.) Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Drake, S. M. (1991). How our team dissolved the boundaries. *Educational leadership*, 49(2), 20-22.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). Meeting standards through integrated curriculum. Virginia, ASCD.
- Elmas, R., & Gül, M. (2020). STEM Eğitim Yaklaşımının 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Kapsamında Uygulanabilirliğinin İncelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi*, 5(2), 224-247. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.794547>
- Fogarty, R. (1991). Ten Ways to Integrate Curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Gerlach, J. (2012, Kasım 4). STEM: Defying a Simple Definition. *National Science Teachers Associations*: <https://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=59305> Erişim Tarihi: 17.10.2019
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilimler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Joyce, A., & Dzoga, M. (2012). *Intel White Paper: Science, technology, engineering and mathematics education - overcoming challenges in Europe*. Intel. Mayıs 13, 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/284023476_Intel_White_Paper_Science_technology_e

- ngineering_and_mathematics_education_-_overcoming_challenges_in_Europe adresinden alındı.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi Modül 7. *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı* Millî Eğitim Bakanlığı.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. (28. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, F. Ö. (2017). Eğitimde Geleneksel Anlayışa Yeni Bir S(İ)TEM. S. Çepni (Ed.) içinde, *Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi* (s. 59-60). Ankara: Pegem Akademi.
- Keleş, E. (2001). *Fizik Dersi Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği*. [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. (Tez No. 106476).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 105-137.
- Leonard, M. J. (2004). Toward Epistemologically Authentic Engineering Design Activities in the Science Classroom. *National Association for Research in Science Teaching, Vancouver, B.C.*
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). *Thousand Oaks, CA: Sage.*
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2012, 12 Eylül). Resmî Gazete (28409).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlkokul ve Ortaokullar (3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Morrison, J. S. (2006). TIES STEM Education Monograph Series Attributes of STEM Education. Baltimore: TIES.
- National Academy of Engineering and National Research Council. (2014). *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. (M. Honey, G. Pearson, & H. Schweingruber, Dü) Washington D.C.: The National Academies Press.
- Roberts, A., & Cantu, D. (2012). Applying STEM Instructional Strategies to Design and Technology Curriculum. In *PATT 26 Conference; Technology Education in the 21st Century*. (s. 111-118). Stockholm: Linköping University Electronic Press.
- Obasi, K. K. & Oyemwen, S. O. (2022). Curriculum Development Planning in Environmental Education for Developing Environmental Citizenship among Primary School Pupils in Rivers State. *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies (IJITES)*, 3 (2). DOI: 10.21608/IHITES.2021.107723.1080
- Siekman, G., & Korbel, P. (2016). *Defining 'STEM' skill: review and synthesis of the literature*. Australia: NCVER.
- Şirin, G. T., Tüysüz, M. ve Oğuz, E. K. (2022). Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin STEM Etkinliklerine Uygunluğuna Dair Öğretmen Görüşleri, *Van YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. Şubat Özel Sayı 354-386.
- Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 120-130.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, (2016).
https://myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf (Erişim tarihi: 06.06.2018)
- Wang, H.-H. (2012). A New Era of Science Education: Science Teachers' Perceptions and Classroom Practices of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Integration. [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/120980>
- Yaman, E., Akan, R., Doğan, M., & Sarı, Ö. (2019). *İlkokul Fen Bilimleri 4 Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Yancı, M. V. (2019). *Ortaokul ve İmam hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 8 Ders Kitabı*. Ankara: SDR Dikey yayıncılık.

- Yıldırım, B. (2018). STEM Eğitiminde Öğretme ve Öğrenme Süreçleri. B. Yıldırım içinde, *Teoriden Pratiğe STEM Eğitimi* (s. 30-31). İstanbul : Nobel Bilimsel Eserler.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8.baskı). Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The acronym STEM, formed by the initials of the English words Science, Technology, Engineering, and Mathematics, refers to the transfer of an interdisciplinary understanding of education that integrates the theoretical knowledge of mathematics and science that begins in the classroom and continues outside with the practice of engineering and technology from preschool to higher education (Akgündüz et al, 2015). STEM is also described as an educational approach that determines how people will work in important areas in the future and helps them gain new vital skills to cope with the fundamental changes that will emerge in the process (Siekman & Korb, 2016).

The content of school courses is determined by the curriculum. Accordingly, it is necessary to develop curriculum integration and prepare textbooks, to produce solutions using different disciplines, and to use information in different disciplines to solve the encountered problems. It is known that the essential guide for the implementation of the curriculum is textbooks. This study aims to determine the place of the STEM approach in the primary and secondary school science course curricula and in the textbooks prepared by the Ministry of Education according to those curricula. The study aims to answer two main research questions: "What is the place of the STEM education approach in the science curricula?" and "What is the place of the STEM education approach in science textbooks prepared by the Ministry of National Education?"

2. METHOD

In accord with the scope of the study, the analyses of the curricula and the textbooks were conducted using document analysis, a qualitative research method. Documents are important sources of information that should be effectively examined and used in qualitative research studies (Yıldırım & Şimşek, 2011). Document analysis is the in-depth analysis of documents or materials relevant to the scope of a study (Yıldırım & Şimşek, 2011). According to Karasar (2015), it has two types: general analysis and content analysis. Content analysis is performed to determine the existing situation by digitizing a specified text or document within the framework of specified features. In this study, content analysis was used to conduct an in-depth investigation.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The beginning parts of the curricula which are the main philosophy, general and specific goals, field-specific skills and practices for science, engineering, and entrepreneurship were examined, and it was determined that they were compatible with the goals of the STEM education approach.

The objectives of the 3rd and 4th grade curricula were examined in terms of analysis units. The analysis units were found at both grade levels. It was determined that there were more objectives at the 4th grade level.

The analysis units were examined in the objectives of the curricula at the secondary school level. They were found at all grade levels, and it was determined that their frequency increased in direct proportion to the grade level.

The textbooks published by the Ministry of National Education were analyzed in terms of the analysis units. It was determined that there were many examples of activities about STEM in all textbooks.

In the curricula and the textbooks, it was observed that STEM education was an integral whole with mathematics, technology, and engineering disciplines, that it brought solutions to daily life problems under the guidance of teachers by blending interdisciplinary knowledge with high-level thinking skills, and it was directly included in the 2018 Ministry of National Education science curricula. STEM is an educational

approach that enables students to evaluate the problems of daily life from an interdisciplinary perspective and organize information, and it helps students acquire high-level thinking skills (Banks&Barlex, 2014; Wang, 2012). When the basic philosophy of the curricula, general objectives, and skills were considered, it was seen that "Scientific Process Skills, Life Skills, and Engineering and Design Skills" were included. Furthermore, it was seen that students were expected to make applications during the year and even to submit STEM applications to the science festivals at the end of the year according to the instructions in the "Science, Engineering and Entrepreneurship Applications" section starting in the 4th grade to the 8th grade.

Although a textbook is one of the leading elements of the teaching process, it is also an important guide for teachers who are practitioners of the process. Gülersoy (2013) stated that teachers planned their teaching process according to textbooks and teacher's books rather than the curricula and added that textbooks were the most important tools in schools. In line with this fact, it can be stated that one of the most important factors that mediated the correct and effective implementation of the curricula is the textbook. In this study, the analysis of the 3rd to the 8th grade textbooks showed that the application examples for STEM education were discussed in detail with both explanations, application parts, and activities.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bahse konu araştırmadan yer alan yazarların çalışmaya katkı oranı eşit ve %50 oranında olmakla birlikte;

Yazar 1(İrem ÜNSAL): Literatür taraması, veri analizi, verilerin toplanması, raporlaştırma.

Yazar 2 (Dr. Elif BAKAR): Yöntemin belirlenmesi, araştırmanın tasarlanması, danışmanlık.

kısımlarının organize edilmesinde görev almışlardır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 648 – 667. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-843158>

Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *

Validity and Reliability Study of The Teachers' Personal Accountability Scale

Münevver Ölçüm Çetin¹ , Derya Ülhatun Bozkurt² 

Geliş Tarihi (Received): 18.12.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 17.04.2020

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2020

Öz: Araştırmanın amacı, öğretmenler için kişisel hesap verebilirlik ölçeğinin geliştirilmesidir. Araştırma tarama modeli şeklinde dir. Açıklayıcı faktör analizi için 571 katılımcı, doğrulayıcı faktör analizi için ise 250 katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili; Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Fatih, Küçükçekmece ve Zeytinburnu ilçelerindeki devlet okullarında ve özel okullarda görevli olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri 0,936, Bartlett testi değeri 6781.330 ($p < 0.05$)'dir. Geliştirilen ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri (%55) ideal kabul edilmekte ve ölçek; içsel, dışsal, kişisel fayda ve kontrol olmak üzere dört boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa kat sayısı .92'dir. Çalışmanın ikinci aşamasında, elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısıyla kabul edilebilir uyum içinde olduğu (χ^2/sd 1.361) tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğini ölçen tutarlı faktör yapısına sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişisel hesap verebilirlik, eğitim, öğretmen

&

Abstract: The purpose of this study was to develop the Teachers' Personal Accountability Scale. While a sample, consisting of 571 participants, was used for the exploratory factor analysis, the one used for the confirmatory factor analysis consisted of 250 participants. The population of the study consisted of teachers who worked in the public and private schools located in the Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Fatih, Küçükçekmece, and Zeytinburnu districts of the İstanbul province. The convenience sampling method, a type of non-random sampling, was used in the study. The results of factor analysis revealed a KMO value of 0,936, and a Bartlett test value of 6781.330 ($p < 0.05$). The overall variance value (55%) of the developed scale, which consisted of four dimensions (internal, external, personal benefit, and control dimensions) and 25 items, was considered ideal. The Cronbach's Alpha coefficient of the scale was .92. Confirmative factor analysis was performed in the second part of the study to confirm the factor structure obtained. The analysis showed that the concordance statistics were in normal concordance with the previous factor structure of the scale (χ^2/sd 1.361). The analysis showed that the scale was sufficiently valid and reliable to be used to measure the personal accountability of teachers.

Keywords: Personal accountability, education, teacher

Atıf/Cite as: Ölçüm-Çetin, M. & Ülhatun-Bozkurt, D. (2022). Öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 648-667. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-843158>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma ikinci yazarın Prof Dr. Münevver Ölçüm Çetin danışmanlığında yürütülen "Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Kişisel Hesap Verebilirliğinin Mesleki Profesyonellikleri Açısından İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

¹ Prof. Dr. Münevver Ölçüm Çetin, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, munevvercetin@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1203-9098>

² Sorumlu Yazar: Derya Ülhatun Bozkurt, deryaulhatun@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7181-6918>

1. GİRİŞ

Hesap verebilirlik, sorumlulukları ve görevlerini yerine getirdiğine, beklentileri karşıladığına ve standartlara uygun performans sergilediğine dair ilgili kişilere cevap verebilme durumudur. Kişi hesap verebilir olduğunda kendi davranışlarını değerlendirebilir ve açıklayabilir. Ayrıca ilgili kişiler tarafından da bu davranışlar incelenebilir ve değerlendirilebilir. Böylelikle de hesap verebilirlik durumu altında sergilenen davranışlar kişiyi duygu, düşünce ve davranış açısından daha etkili hâle getirmektedir (Gonzalez ve Firestone, 2013: 384; Weigold ve Schlenker, 1991: 25). Kişisel hesap verebilirlik, kişinin kendi düşüncelerinden, duygularından ve eylemlerinden sorumlu olduğu kadar, kendinden ve başkalarından gelen eylem ve sonuçları da açıklayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Stock, 2015: 18). Bir başka tanımda, kişinin ahlak ve etik değerlerine dayanan kişisel hesap verebilirlik, daha çok dürüstlük, sadakat ve kamu yararına gibi değerleri çağrıştırdığından değerlerin ve inançların ifade edildiği örgüt kültüründe pekişmekte olup kişisel vicdana uygun, sorumluluğu kabul eder şekilde davranma olarak açıklanmaktadır (Harmon ve Mayer, 1986 akt. Sinclair, 1995: 230). Hart (1988), başkalarına karşı dürüst ve şeffaf bir kişisel hesap verebilirliğin, zayıf kararlara, bilinçsiz motivasyonlara ve kendini aldatmaya karşı korumanın tek yolu olduğunu belirtmektedir (akt. Wood ve Winston, 2005: 88).

Kişisel hesap verebilirlik, getirdiği sorumluluklar açısından daha içsel görülmekte ve kişisel bağlılık yarattığı düşünülmektedir. Bu konuda Allen ve Mintrom (2010: 445-447) yapmış oldukları araştırmada; okul liderleri, kontrolleri dışındaki hususlarda kendilerini sorumlu hissetmezken, sorumlu tutulmadıkları hususlarda kendilerini sorumlu hissetmekte olduklarını ortaya koymakta ve bu sonucu açıklığa kavuşturmak adına "iç hesap verebilirliği" araştırmak gerektiğini vurgulamaktadır. Tetlock (1983: 74), günlük yaşamda insanların sosyal boşlukta iş yapmadığını; örtük ya da açık hesap verebilirlik ve sorumluluk normlarının kişilerin davranışlarını düzenlediğini ifade etmektedir. Ayrıca kişinin kendini kişisel olarak hesap verebilir hissettiğinde ise karar vermek ve davranışta bulunmak için daha fazla çaba veya bilişsel çalışma içine girdiğinden bahsetmektedir.

Kişisel hesap verebilirlik içsel, dışsal, kişisel fayda ve kontrol olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Frink ve Ferris, 1999: 517-522; Gonzalez ve Firestone, 2013: 383-385; Rosenblatt, 2017: 20). Kısaca kişisel hesap verebilirliği tanımladığımızda, iç ve dış perspektifi olan ve kurumda mesleki standartlara göre ödül ya da yaptırımla sonuçlanan kişisel fayda içerikli bir kontrol sistemidir (Frink ve Ferris, 1998: 1260). Kişisel hesap verebilirlik, kişinin kararlarının veya eylemlerinin iç (kişinin kendi) veya dış bazı kitleler tarafından değerlendirilmesi ve belirgin bir ödül veya yaptırım gücünün uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Frink ve Ferris, 1999: 516). Dış hesap verebilirlik, kişinin performans ve davranışlarını standartlara göre değerlendiren bir sistemdir. Bu değerlendirmelere dayalı olarak ödül ve ceza sistemi uygulamaktadır. İç hesap verebilirlik ise, dış hesap verebilirliğin de etkisiyle kişinin duygu, düşünce ve davranışlarına kendi ahlakı ve mesleki bilgisine dayanarak yön vermesi olarak açıklanmaktadır (Ferris, Mitchell, Canavan, Frink, ve Hopper, 1995: 176). Eğitimde dış hesap verebilirlik (external accountability), beklenti ve istekleri karşılamak üzere (formal) denetmen ve amirlere; (informal) meslektaş, veli ve öğrencilere cevap verebilir olmaktadır. İç hesap verebilirlik (internal accountability), eğitimcilerin kendi mesleki bilgeliğine, etik ve ahlaki kurallarına cevap verebilir olmaktadır (Levent ve Karsantık, 2018: 8; Rosenblatt, 2017: 20).

Kişisel hesap verebilirliğin kişisel fayda boyutuna göre, öğretmenlerin kişisel faydaları ve mesleki gelişimleri adına öz farkındalıklarının gelişmesi için kendi kendini inceleme ve değerlendirme becerisini kazanması gerektiği düşünülmektedir (Broadfoot, Osborn, Gilly ve Paillet, 1988: 267). Frink ve Ferris (1999: 517-522), kişisel hesap verebilirlikte öz farkındalık ve öz denetimin kaynağı olarak kişinin kendi vicdanı olduğunu belirtmektedir. Vicdan sahibi insanlar sorumluluklarının bilincinde olmakta ve bu doğrultuda hedef koymakta ve iyi bir performans göstermektedir. Dış hesap verebilirlik sistemi olduğunda vicdan sahibi kişiler, sisteme bağlı ve sorumluluk sahibi olarak hareket etmekte ve vicdani yönü yüksek olmayan kişiler dahi daha fazla sorumlu olarak hareket etmektedir. Bu sebeple kişiler, mesleki açıdan öğrenmeye ve gelişmeye açık hâle gelmektedir.

Kişisel hesap verebilirliğin kontrol boyutu, öğretmenlerin profesyonelliğini kısıtlamakla birlikte öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını, kurumlarındaki rollerini ve ilişkilerini etkilemektedir (Poulson, 1998: 421) Bu sebeple kişisel hesap verebilirliğin kontrol boyutu da dikkate alınarak öğretmenlerin mesleki standartların bilincinde olmasını sağlamak gerekmektedir. Bunu sağlamak adına okullar, öğretmenlerin mesleki standartlar konusunda farkındalığını artırarak, bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek değişim içinde olan eğitim sürecine ayak uydurmalarını sağlayarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan gelişimine katkı sağlamaları gerekmektedir (Levent, 2016: 130-131). Ayrıca öğretmenlerde dış hesap verebilirlik hususunda kişisel farkındalık oluşturularak içsel kontrolün sağlanabileceği ve kişisel hesap verebilirlik yönünde gelişme sağlanabileceğinden bahsedilmektedir (Cheng ve Tsui, 1999: 144-150). Gonzalez ve Firestone (2013: 383-385), dış hesap verebilirliğin baskı boyutuna ulaştığında kişilerin iç hesap verebilirliklerine dayanarak hareket ettiklerinden ve iç hesap verebilirlikleri gelişmiş yöneticilerin kurumlarında başarı sağladıklarından bahsetmektedir. Firestone ve Shipps, (2005: 98) tarafından yapılan araştırmada devletin hesap verebilirlik sistemlerinin arkasındaki teorinin yanlış olduğundan bahsetmektedir. Bu teori, iç hesap verebilirliği oluşturmak için dış hesap verebilirliğin (standartları, değerlendirmeler ve yaptırımlar şeklinde) gerekli olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmada okulların, dış hesap verebilirliğe etkili bir şekilde tepki vermeleri, gerekli kapasiteye ve iç hesap verebilirlik duygusuna sahip olmakla mümkün olduğundan bahsedilmektedir. Ayrıca, güçlü yaptırımların, tüm öğrenciler için öğrenmeyi desteklediği ve iç hesap verebilirliği geliştirdiği düşünülmektedir.

Alan yazın dikkate alındığında eğitimde hesap verebilirliğe yönelik birçok araştırmaya (Ferris, Mitchell, Canavan, Frink, ve Hopper, 1995; Frink ve Ferris, 1999; Gonzalez ve Firestone, 2013; Salduz, 2013) rastlanmış olmasına rağmen eğitimde kişisel hesap verebilirliğe yönelik araştırma ve ölçeğin sınırlı olduğu fark edilmiştir (Rosenblatt, 2017). Öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğine yönelik bir ölçeğe ise rastlanılmadığından alandaki eksikliği gidermeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğinin değerlendirilmesini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirerek alandaki eksikliğin giderilmesidir.

1.2. Araştırmanın önemi

Türkiye’de eğitimde hesap verebilirliğini ölçmeye yönelik çeşitli ölçekler geliştirilmiştir (Arslan Durmuş, 2016; Koçak, 2011; Küçükbere, 2019; Salduz, 2013; Yavaş, 2017). Fakat öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ile ilgili bir ölçeğe rastlanmamış olduğundan geliştirilen ölçeğin alan yazındaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerine katkı sağlamada onların zayıf yönlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda çalışmaların planlanması açısından geliştirilen ölçeğin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin kişisel hesap verebilirlik eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme sürecinde, bir durumu olduğu şekilde ortaya koymayı amaçlayan (Karasar, 2012: 79-81), sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve büyük gruplar üzerinde çalışma imkânı veren (Büyüköztürk, 2015) nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli çeşitlerinden genel tarama deseni kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmada, araştırmanın evrenini İstanbul ili; Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Fatih, Küçükçekmece ve Zeytinburnu ilçelerinde devlet okullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 85). Araştırmanın örneklemini, 2019-20 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa,

Fatih, Küçükçekemece ve Zeytinburnu ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel öğretim kurumlarında görev yapmakta olan 821 öğretmen oluşturmaktadır. Aşağıda Tablo 1’de ölçek geliştirmede kullanılan verilere ait demografik bilgiler yer verilmektedir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği Demografik Bilgileri

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	263	46,06
	Erkek	308	53,94
Yaş	20-29 yaş	119	20,84
	30-39 yaş	265	46,41
	40-49 yaş	129	22,59
	50 yaş ve üstü	58	10,16
Medeni Durumunuz	Bekâr	121	21,19
	Evli	443	77,58
	Dul	7	1,23
Eğitim Durumunuz	Lisans	487	85,29
	Yüksek Lisans	80	14,01
	Doktora	4	0,70
Mesleki Kıdeminiz	0-5 yıl	139	24,34
	6-10 yıl	139	24,34
	11-15 yıl	104	18,21
	16-20 yıl	92	16,11
	21 yıl ve üzeri	97	16,99
İdari Göreviniz var mı?	Var	96	16,81
	Yok	475	83,19

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 571 kişiden 263’ü kadın 308’i erkektir. Katılımcıların yaş gruplarına göre 119 kişi 20-29 yaş grubu arasında; 265 kişi 30-39 yaş grubu arasında; 129 kişi 40-49 yaş grubu arasında; 58 kişi 50 yaş ve üzeri yaş grubu arasında bulunmaktadır. Katılımcıların medeni durumuna göre 121 kişi bekâr; 443 kişi evli ve 7 kişi dul grubunda yer almaktadır. Katılımcıların eğitim durumuna göre 487 kişi lisans grubunda; 80 kişi yüksek lisans ve 4 kişi doktora grubunda yer almaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemine göre 139 kişi 0-5 yıl grubunda; 139 kişi 6-10 yıl grubunda; 104 kişi 11-15 yıl grubunda; 92 kişi 16-20 yıl grubunda ve 97 kişi 20 yıl ve üzeri grubunda yer almaktadır. Katılımcıların idari görevleri bulunmalarına göre 96 kişi var grubunda 475 kişi yok grubunda yer almaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada, Özdamar (2017; 43-46) tarafından belirtilen ölçek geliştirme adımları takip edilmiştir. Bu adımlar şunlardır;

- Madde havuzu oluşturma
- Uzman görüşü
- Pilot uygulama
- Geçerlik ve güvenirlilik hesaplama

Yukarıda bahsedilen adımların yanında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesine yönelik açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi tekniği kullanılmaktadır. Ölçeğin kuramsal yapısını ortaya koyan bu işlem, birbiri ile ilişkili diğer değişkenleri bir araya getirerek yeni boyutlar oluşturmayı amaçlamaktadır. Faktör analizi işlemi sırasında Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükköztürk (2018; 207-210) tarafından belirtilen adımlar takip edilmektedir. Bu adımlar şunlardır; a) Veri setinin incelenmesi, b) Normallik testinin yapılması, c) Uç değerlerin tespit edilmesi, d) Doğrusallık, e) Çoklu bağlantının incelenmesidir.

Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin açmılayıcı faktör analizine hazırlanması için aşağıdaki işlemler uygulanmıştır.

- 1) Veri setinin normallik varsayımına uygunluğu test edilmiş, ardından uç değerler çıkarılarak ve çoklu bağlantı problemi kontrol edilerek nihai veri seti analize uygun hale getirilmiştir.
- 2) Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı KMO testi ile incelenmiştir.
- 3) Geliştirilen ölçeğin varyans değerleri incelenmiş ve özdeğerleri 1 ve üzeri olan faktörler seçilmiştir. Ortaya çıkan faktörler, yamaç birikinti grafikleri ile de karşılaştırılmış ve faktör sayıları belirlenmiştir.
- 4) Geliştirilen ölçeğin çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı dönüştürülmüş bileşenler matrisi (anti image matrisi) olan Barlett küresellik testi ile kontrol edilmiştir.
- 5) Faktör yapısının daha standart faktör yüklerinin belirlenmesi için Varimax dik döndürme tekniğinden yararlanılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS programında gerekli düzenlemeler yapılarak analize başlanmıştır. Ölçek geliştirme aşamaları takip edilerek SPSS programında faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ise AMOS programı kullanılarak ve $p < .05$ alfa manidarlık düzeyi dikkate alınarak yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Yapılan araştırmaya kurum izni alındıktan sonra başlanmıştır. Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tedbirler alınmış olup, gerekli her tür yükümlülük özenle yerine getirilmiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=29.05.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2020/05

3. BULGULAR

Bu bağlamda Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Barret (2005), Barrick (1993), Barrick ve Mount (1991), Broadfoot ve Osborn (1993), Cheng (1996), Cheng ve Tsui (1999), Darling-Hammond (2007), Doherty ve Schlenker (1991), Ferris ve Frink (1998), Ferris, Mitchell, Canavan, Frink, ve Hopper (1995), Firestone ve Shipps (2005), Finnigan ve Gross (2007), Frink ve Ferris (1999), Küçükberber, 2019; Koppell (2005), Rosenblatt (2017), Tetlock (1983), Salduz, 2013; Yavaş, 2017; Weigold ve Schlenker (1991), tarafından yapılan çalışmalar doğrultusunda 40 madde oluşturulmuştur. Hazırlanan 40 madde için eğitim yönetimi alanında yedi, Türkçe öğretmenliği alanında iki ve Matematik öğretmenliği alanında bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve kapsamı incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmış ve gerekli görülmeyen sekiz madde çıkarılmıştır. 32 maddelik ölçek online form aracılığı ile 571 kişiye uygulanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS programında gerekli düzenlemeler yapılarak analiz edilmiştir. Ölçek geliştirme aşamaları takip edilerek açmılayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile birlikte güvenilirlik analizleri de yapılmıştır. Açmılayıcı faktör analizi öncesi faktör analizinin uygulanabilirliğine yönelik ön varsayım testleri KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett

testleri uygulanmıştır. Faktör analizi uygulamasında varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak verilere temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçeğe ait faktör sayısının belirlenmesinde yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Güvenirliğinin sağlanmasında; Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 2.

Kişisel Hesap Verebilirlik Ölçeği Madde Analizi

Kişisel Hesap Verebilirlik Ölçeği Maddeleri	Madde silindğinde ölçek puanı	Madde silindğinde varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silindğinde alfa katsayısı
1)Kişisel hesap verebilen biri olmam mesleğimin getirdiği sorumlulukların bilincinde olmamı sağlar.	96,622	155,478	,626	,915
2)Karar veya uygulamalarımın sorumluluğunu almam, kişisel hesap verebilirliğimi destekler.	96,566	158,050	,615	,915
3)Karar veya uygulamalarımın sonuçlarına katlanmam kişisel hesap verebilirliğimi destekler.	96,620	157,183	,619	,915
4)Kişisel hesap verebilirliğim, bilişsel çaba (örn; karmaşık karar stratejileri kullanma) içinde olmamı sağlar.	97,016	155,352	,582	,915
5)Kişisel hesap verebilirliğim, profesyonel gelişimime katkı sağlar.	96,779	154,453	,685	,914
6)Kişisel hesap verebilen biri olduğum için sahip olduğum imkanları profesyonel gelişimim adına etkin kullanırım.	96,919	155,085	,648	,914
7)Kişisel hesap verebilen biri olarak performansımı artırmak için kendime hedef koyarım.	96,932	156,937	,562	,916
8)Deneyimlerde bulunmak kişisel hesap verebilirliğime katkı sağlar.	96,809	156,667	,625	,915
9)Yönetimin hesap verebilir olması karar veya uygulamalarımda sorumlu hissetmemi sağlar.	96,788	155,799	,633	,915
10)Yönetimin hesap verebilir olması öğrenci başarısında sorumlu hissetmemi sağlar.	96,809	155,442	,618	,915
11)Kişisel hesap verebilirliğim, karar veya uygulamalarımı sorgulamamı sağlar.	96,750	154,581	,718	,913
13)Devlet politikaları, kişisel hesap verebilir olmamda teşvik edicidir.	97,620	157,054	,396	,919
15)Vicdanım, kişisel hesap verebilirliğimi aktif tutar.	96,452	159,055	,567	,916
16)Adaletli olmamda kişisel hesap verebilirliğim etkilidir.	96,536	156,691	,591	,915
17)Mesleki etik ilkeler, kişisel hesap verebilir olmamda etkilidir.	96,651	156,140	,616	,915
18)Kişisel hesap verebilir olmam, etik ilkeleri içselleştirmeme bağlıdır.	96,769	155,638	,607	,915
20)Kişisel hesap verebilirliğim, mesleki standartların dışına çıkmamı engeller.	97,394	157,018	,380	,920
21)Kişisel hesap verebilen biri olmak adına karar verme sürecinde risk almam.	97,830	162,987	,308	,922
22)Meslektaşlarımın takdirleri, kişisel hesap verebilir olmamda teşvik edicidir.	97,531	158,235	,377	,919
25)Yaptırımlar, kişisel hesap verebilen biri olmamda katkı sağlar.	98,021	158,438	,316	,922
27)Kişisel hesap verebilirliğim, karar veya uygulamalarım hakkında üstlerime bilgilendirmede bulunmayı gerektirir.	97,158	155,824	,553	,916
29)Kişisel hesap verebilir olmam beklendiğinde performansım artar.	97,147	153,522	,621	,914

30)Kişisel hesap verebilir olmam tercih edilebilirliğime katkı sağlar.	97,075	154,136	,663	,914
31)Hizmet alacak kişilerin ihtiyaç veya isteklerini dikkate almam kişisel hesap verebilirliğime katkı sağlar.	96,967	156,134	,618	,915
32)Beklentileri karşılama düzeyimi belirlemek için performans değerlendirmeyi gerekli görürüm.	97,333	154,907	,464	,918

Tablo 2’de maddelerin iç tutarlılığa etkisine yönelik madde analizi verilmiştir. Toplanan 571 veri geçerlik ve güvenirlik analizine dâhil edilmiştir. Maddelere verilen yanıtların maddeler arasında ve ölçek toplamı ile pozitif korelasyona sahip olması beklenir. Bu durum katılımcıların önermeleri doğru anladıklarını ve objektif yanıt verdiklerini göstermektedir. Ölçekteki her bir maddenin, madde toplam korelasyonunun $\geq 0,30$ olması ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte 12, 14, 19, 23, 24, 26, numaralı maddeler 0,30’ un altında kaldığı için çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2015: 183; Tavşancıl, 2018: 148).

Ölçeğin tek değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerlerine göre belirlenmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımının sağlanması geliştirilen ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olmasına bağlı görülmektedir (George ve Mallery, 2007: 98-99). Geliştirilen ölçek, maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ve +2 değerleri arasında olduğundan tek değişkenli normallik varsayımını sağlamaktadır.

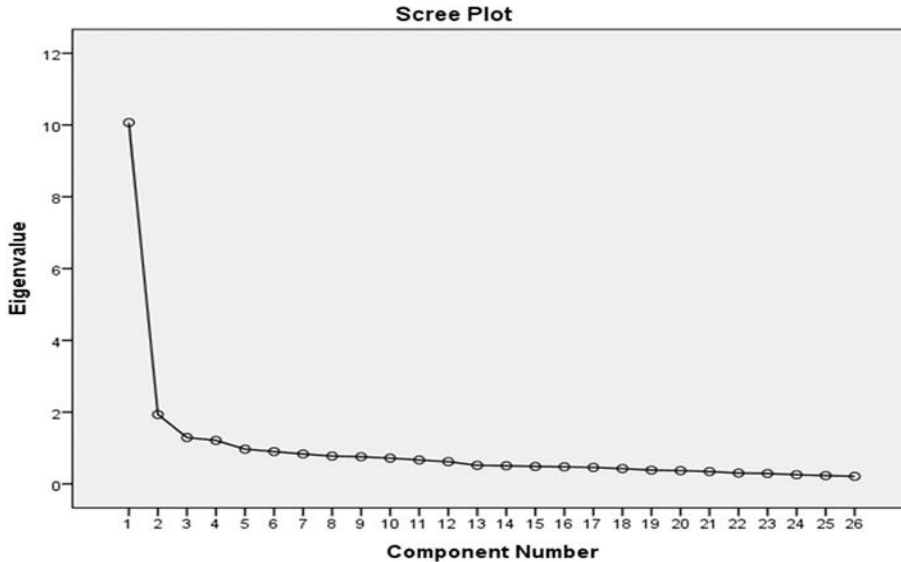
Tablo 3.

KMO ve Barlett’s Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği		0,936
Barlett’s Test of Sphericity	Ki-Kare Değeri	6781,330
	Sebestlik Değeri	300
	p	0,000

Tablo 3 incelendiğinde çoklu doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmektedir. KMO testi ise verilerin faktör çıkarma için uygun olup olmadığı hakkında bilgi vermektedir. Geliştirilen ölçeğin faktörleştirilebilirliği için KMO katsayısının 0,60’tan yüksek olması istenmektedir (Büyüköztürk, 2015: 136). Barlett küresellik test sonucunun anlamlı çıkması (6781,330),($p<0,05$) çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmış olması ile birlikte doğrusallık varsayımını da karşılamış olduğunu göstermektedir. KMO katsayısı ise 0,936 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin KMO değeri, verinin faktörleştirme için uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; 219).

Geliştirilen ölçekte verilerin AFA için uygunluğunun test edilmesinin ardından Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak standart faktör yükleri elde edilmiştir. Bu uygulama sonucunda özdeğeri 1’in üzerinde olan dört faktör ortaya çıkmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde diğer bir yöntem olan yamaç birikinti grafiği de incelenmiş olup aşağıda şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde dördüncü faktörden sonra faktörlerin varyansa olan katkıları azalarak birbirine yaklaştığı görülmektedir. Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer saçılım grafiğinde yüksek ivmeli düşüş dikkate alınmaktadır. Eğimin azaldığı

kırılma noktasından sonraki faktörlerin varyansa katkılarının önemsenmeyecek kadar düşük seviyede olduğundan kırılma noktasına kadarki faktör sayısı esas alınmaktadır. Fakat bu yöntem araştırmacının bakış açısından etkilendiğinden ölçeğin faktör yapısını belirlemede yardımcı bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Koçak, Çokluk ve Kayri, 2020: 336).

Tablo 4.

Kişisel Hesap Verebilirlik Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı

Açıklanan Toplam Varyans												
Faktörler	Başlangıç Toplamları			Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif f %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	9,577	38,309	38,309	9,577	38,309	38,309	5,679	22,717	22,717			
2	1,907	7,627	45,936	1,907	7,627	45,936	3,086	12,344	35,061			
3	1,291	5,166	51,102	1,291	5,166	51,102	3,040	12,159	47,220			
4	1,149	4,597	55,699	1,149	4,597	55,699	2,120	8,479	55,699			
5	,967	3,869	59,568									
6	,890	3,561	63,129									
7	,831	3,324	66,453									
8	,768	3,074	69,526									
9	,754	3,015	72,542									
10	,704	2,816	75,357									
11	,665	2,660	78,017									
12	,613	2,451	80,468									
13	,516	2,064	82,531									
14	,505	2,020	84,551									
15	,483	1,933	86,485									
16	,473	1,890	88,375									
17	,456	1,824	90,199									
18	,407	1,628	91,826									
19	,379	1,518	93,344									
20	,352	1,408	94,753									
21	,317	1,267	96,020									
22	,290	1,161	97,180									
23	,260	1,040	98,220									
24	,233	,933	99,153									
25	,212	,847	100,000									

Tablo 4'te öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği'nin faktör yapısını gösteren dört faktörün özdeğerleri ve açıklanan varyansları yer almaktadır. Faktörün özdeğeri, ortaya çıkan faktör ile değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Buna bağlı olarak özdeğeri 1'den yüksek olan faktörler önemli faktörler olarak görülmektedir. Geliştirilen ölçeğin faktörlerine ait özdeğerlerin 1'in üzerinde olduğu görülmektedir (Koçak, Çokluk ve Kayri, 2016: 335-337). Belirlenen dört faktör, ölçeğe ait varyansın toplam %55,699'unu açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansa % 22,717; ikinci faktör toplam varyansa %12,344; üçüncü faktör toplam varyansa % 12,159; dördüncü faktör toplam varyansa %8,479 oranında katkı sağlamaktadır. Faktör analizinde elde edilen toplam varyans değeri (%55,699) %40-%60 arasında bir değer olduğundan ideal kabul edilmektedir (Scherer, Luther, Wiebe ve Adams, 1988: 767).

Tablo 5.

Öğretmenleri Kişisel Hesap verebilirlik Ölçeği Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler			
	F1 (İçsel)	F2 (Dışsal)	F3 (Kişisel Fayda)	F4 (Kontrol)
khv9	,721			
khv2	,719			
khv11	,701			
khv4	,699			
khv10	,688			

khv3	,677		
khv5	,656		
khv1	,623		
khv6	,620		
khv8	,583		
khv7	,559		
khv30		,734	
khv29		,720	
khv32		,637	
khv31		,575	
khv27		,484	
khv17			,787
khv16			,764
khv18			,626
khv15			,760
khv21			,710
khv20			,658
khv25			,561
khv13			,475
khv22			,472

Büyüköztürk (2002: 473; 2015: 134), bir faktörde o faktörle ilişkili maddelerin birlikte bir küme oluşturarak o faktörü ölçtüğünü açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri için 0,30 ile 0,59 arasındaki değerlerin orta 0,60 ve üzeri değerlerin ise yüksek düzeyde bir büyüklüğe sahip olduğunu dolayısıyla maddelerin faktör yük değerleri için kabul noktasının 0,30 olduğunu belirtmektedir. Ayrıca faktör yük değeri maddelerin faktörlerle olan ilişkisini gösteren katsayıdır. Faktör yük değerinin 0,45 ve üzeri olmasının iyi bir seçim olduğu düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2015: 133). Bir maddenin farklı faktörlerde yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2015: 134-135). Tablo 5'te görüldüğü üzere maddelerin faktör yük değerlerinin 0,30' un üzerinde olduğu görülmektedir. Birinci faktörde toplanan khv2, khv9, khv4, khv11, khv3, khv10, khv5, khv1, khv6, khv8, khv7 içsel olarak; ikinci faktörde toplanan khv30, khv29, khv32, khv31, khv27 dışsal olarak; üçüncü faktörde toplanan khv17, khv16, khv15, khv18 kişisel fayda olarak; dördüncü faktörde toplanan khv21, khv20, khv25, khv13, khv22 ise kontrol olarak isimlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir. Nihai olarak ölçek 25 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeğine İlişkin Boyutlar Arası Korelasyon Analizi

		İçsel	Dışsal	Kişisel Fayda	Kontrol	Ölçek Genel
İçsel	r	1,000				
Dışsal	r	0,648**	1,000			
Kişisel Fayda	r	0,664**	0,538**	1,000		
Kontrol	r	0,378**	0,496**	0,341**	1,000	
Ölçek Genel	r	0,905**	0,831**	0,765**	0,653**	1,000

*<0,05; **<0,01

Tablo 6'da verilen içsel, dışsal, kişisel fayda, kontrol ve ölçek geneli arasında korelasyon analizleri bulunmaktadır. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 olması düşük düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015: 31). Tablo 6 incelendiğinde dışsal ile içsel arasında $r=0.648$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), kişisel fayda ile içsel arasında $r=0.664$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), kişisel fayda ile dışsal arasında $r=0.538$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), kontrol ile içsel arasında $r=0.378$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), kontrol ile dışsal arasında $r=0.496$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), kontrol ile kişisel fayda arasında $r=0.341$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), ölçek geneli ile içsel arasında $r=0.905$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), ölçek geneli ile dışsal arasında $r=0.831$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), ölçek geneli ile kişisel fayda arasında $r=0.765$ yüksek düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$), ölçek geneli ile kontrol arasında $r=0.653$ orta düzeyde pozitif ($p=0,000<0.05$) ilişki bulunmuştur. Tablo 6'da görüldüğü üzere boyutlar arasındaki ilişki düşük fakat belirlenen boyutların ölçek geneli ile yüksek düzeydedir. Bu ise boyutların birbirinden ayrıştığını fakat ölçeğin geneli ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

	f	Madde sayısı	Standarize Madde Tabanlı Cronbach Alfa	Cronbach Alfa
İçsel	571	11	,916	,914
Dışsal	571	5	,811	,802
Kişisel Fayda	571	4	,849	,846
Kontrol	571	5	,618	,616
Ölçek Genel	571	25	,927	,919

Ölçekte likert tipi maddeler kullanıldığı için iç tutarlılığı belirlemek adına Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri; “ $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenirliliği çok düşüktür”, “ $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirdir”, “ $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek yüksek güvenilirdir”, “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek çok yüksek güvenilirdir” olarak belirlenmektedir (Özdamar, 2017; 79). Tablo 7’de görüldüğü üzere Kişisel Hesap Verebilirlik ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi uygulanmış ve Alfa katsayısı 0,919 olarak çok yüksek bulunmuştur. Birinci faktör olan içsel 0,914; ikinci faktör olan dışsal 0,802, üçüncü faktör olan kişisel fayda 0,846 ve dördüncü faktör olan kontrol 0,616 olarak hesaplanmıştır.

Geliştirilen ölçeğin madde ayırt edici gücünü ölçmek için Alt%27 ve Üst%27 grup ortalamaları arasındaki farka dayalı madde analizi yapılmaktadır. Ölçek puanları dağılımında ölçülmek istenen tutuma olumlu yanıt veren katılımcılar üst %27’lik grupta, olumsuz yanıt veren katılımcılar ise alt %27’lik grupta yer almaktadır. Eğer bir madde bahsedilen gruplardaki tepkileri ayırt edebiliyorsa ölçülen tutuma olumlu yanıt verenler ile olumsuz yanıt verenleri ayırt edebiliyor yani ölçeğin ölçmeyi amaçladığı bir özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçebiliyor demektir. Çok boyutlu ölçeklerde ise alt ve üst %27 grupların her bir boyut için tanımlanması da gerekmektedir.

Tablo 8.

Ölçek Puanlarının Alt%27 ve Üst%27 Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu

Gruplar	Alt %27 (n=154)		Üst %27 (n=154)		t	sd	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
İçsel	3,580	,5243	4,840	,1925	-27,998	306	0,000
Dışsal	3,165	,6612	4,574	,4556	-21,775	306	0,000
Kişisel Fayda	3,793	,7492	4,912	,2031	-17,880	306	0,000
Kontrol	2,829	,5390	3,966	,5842	-17,739	306	0,000
Ölçek Genel	3,383	,3979	4,623	,1637	-35,736	306	0,000

Tablo 8’de görüldüğü üzere ölçek puanları Alt%27 ve Üst%27 gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Hesaplanan t değeri, ne derece farkın olduğunu ortaya koymakta olup, serbestlik derecesi dikkate alınarak manidarlık düzeyi ile karşılaştırıldığında ölçek madde ve boyutlarının ayırt edici düzeyde anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($t > 1,960$). Elde edilen bulgulara dayanarak geliştirilen ölçeğin iç-tutarlılık açısından ayırt edici ölçüm yaptığını ve ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015: 184-185; Tavşancıl, 2018: 150-151; Tezbaşaran, 1996: 32).

Öğretmenlerin kişisel hesap verebilirlik ölçeğinin geçerlik çalışmasının bir diğer aşamasını doğrulayıcı faktör analizi oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), gözlenen (observed) değişkenler ile gizli (Latent) değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçebilen yapısal eşitlik modelinin (YEM) bir türüdür (Balcı, 2018: 283; Brown, 2015: 10-11). Doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirmek için 250 öğretmene ulaşılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu verilere ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Kişisel Hesap Verebilirliği Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Verilerine Ait Demografik Bilgiler

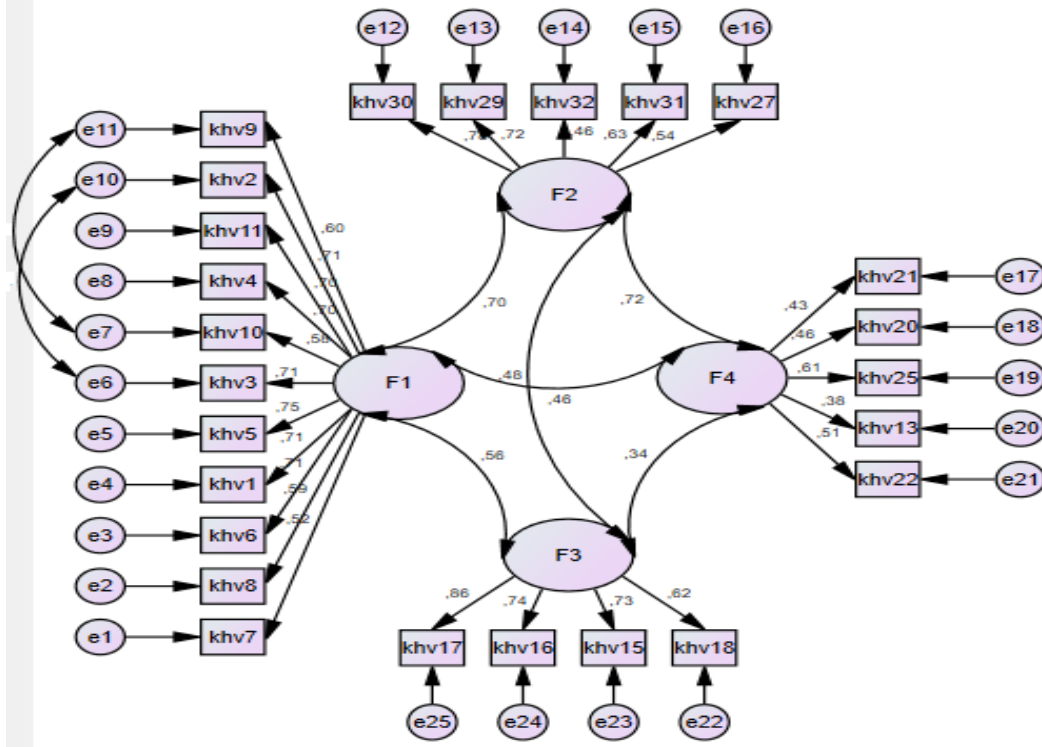
Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	126	50,4
	Erkek	124	49,6
Yaş	20-29 yaş	51	20,4
	30-39 yaş	110	44
	40-49 yaş	58	23,2
	50 yaş ve üzeri	31	12,4
Medeni Durumunuz	Bekâr	59	23,6
	Evli	187	74,8
	Dul	4	1,6
Eğitim Durumunuz	Lisans	203	81,2
	Yüksek Lisans	43	17,2
	Doktora	4	1,6
Mesleki Kıdeminiz	0-5 yıl	56	22,4
	6-10 yıl	57	22,8
	11-15 yıl	41	16,4
	16-20 yıl	43	17,2
	21 yıl ve üzeri	53	21,2
İdari Göreviniz var mı?	Var	40	16
	Yok	210	84

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 250 kişiden 126’ü kadın 124’ü erkektir. Katılımcıların yaş gruplarına göre 51 kişi 20-29 yaş grubu arasında; 110 kişi 30-39 yaş grubu arasında; 58 kişi 40-49 yaş grubu arasında; 31 kişi 50 yaş ve üzeri yaş grubu arasında bulunmaktadır. Katılımcıların medeni durumuna göre 59 kişi bekar; 187 kişi evli ve 4 kişi dul grubunda yer almaktadır.

Katılımcıların eğitim durumuna göre 203 kişi lisans grubunda; 43 kişi yüksek lisans ve 4 kişi doktora grubunda yer almaktadır.

Katılımcıların mesleki kıdemine göre 56 kişi 0-5 yıl grubunda; 57 kişi 6-10 yıl grubunda; 41 kişi 11-15 yıl grubunda; 43 kişi 16-20 yıl grubunda ve 53 kişi 21 yıl ve üzeri grubunda yer almaktadır. Katılımcıların idari görevleri bulunmalarına göre 40 kişi var grubunda 210 kişi yok grubunda yer almaktadır.

Çalışmanın ikinci kısmı olan doğrulamalı faktör analizinde, literatürde bulunan ve araştırmalarda en sık kullanılan uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. 25 maddeden oluşan öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ölçeğinin dört faktörlü yapısını doğrulamak üzere gerçekleştirilen doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen diyagram aşağıda şekil 2’de verilmektedir.



Şekil 2. Kişisel Hesap Verebilirlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Şekil 2'de öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagrama yer verilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine yönelik uyum indekslerine ve normal uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütü olan değerlere aşağıda tablo 9'da verilmiş olup modelin uyumu bu ölçütlere göre değerlendirilmektedir (Balci, 2018: 290; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk 2018; 310-311; Şimşek, 2007: 48; Schumacker ve Lomax, 2004: 82; Sümer, 2000;69; Tabachnick ve Fidel, 2013: 721-723).

Tablo 9.

Kişisel Hesap Verebilirlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri

İndeks	İyi Uyum*	Kabul Edilebilir Uyum**	Geliştirilen Ölçek
χ^2			360.705
sd			265
χ^2/sd	$0 \leq X^2 / sd \leq 2$	$2 \leq X^2 / sd \leq 3$	1.361
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.90
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$	0.87
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.95
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.85
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$	0.95
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.03
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.04

Tablo 9 incelendiğinde ki-kare değeri incelendiğinde ki-kare değeri $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde model ile veri uyumunun sağlandığını göstermektedir. Ki-karenin serbestlik derecesine oranı 2 ve 5 değerleri arasında olduğundan kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir. GFI değeri .90 olarak hesaplanmış olduğundan kabul edilebilir değer kabul edilmektedir. AGFI değeri .87 olarak hesaplanmış olduğundan kabul edilebilir değer kabul edilmektedir. CFI değeri .95 olarak hesaplandığından kabul edilebilir değer olarak kabul edilmektedir. NFI değeri .85 olarak hesaplanmıştır fakat küçük örneklerde bu değer düşük çıkabilmektedir. NNFI değeri .95 olarak hesaplanmış olduğundan mükemmel uyum olarak görülmektedir. RMSEA değeri .03 olarak hesaplanmış olup normal değer olarak görülmektedir. SRMR değeri .04 olarak hesaplanmış olduğundan normal değer olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2018: 267-269). Bu bulgular, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Kişisel hesap verebilirlik, getirdiği sorumluluklar açısından daha içsel görülmekte ve kişisel bağlılık yarattığı düşünülmektedir. Bu konuda Allen ve Mintrom (2010: 445-447) yapmış oldukları araştırmada; okul liderleri, kontrolleri dışındaki hususlarda sorumlu tutulduklarında kendilerini sorumlu hissetmezken, sorumlu tutulmadıkları hususlarda kendilerini sorumlu hissetmekte olduklarını ortaya koymakta ve bu sonucu açıklığa kavuşturmak için “iç hesap verebilirliği” araştırmak gerektiğini vurgulamaktadır. Tetlock (1983: 74), günlük yaşamda insanların sosyal boşlukta iş yapmadığını; örtük ya da açık hesap verebilirlik ve sorumluluk normlarının kişilerin davranışlarını düzenlediğini ifade etmektedir. Ayrıca kişinin kendini kişisel olarak hesap verebilir hissettiğinde ise karar vermek ve davranışta bulunmak için daha fazla çalışma veya bilişsel çaba içine girdiğinden bahsetmektedir. Gonzalez ve Firestone (2013: 385-386), yetkinin kaynağını ve içsel yükümlülükleri dikkate alarak iç ve dış hesap verebilirlik olmak üzere iki ana kategoriye değinmektedir. Finnigan ve Gross (2007: 597), kişilerin hesap verebilirliğini geliştirmede politik bir hedef olan teşvikleri, kişilerin içgüdüsel davranışlarıyla etkileşime geçecek şekilde oluşturmak gerektiğinden bahsetmektedir. Örgüt kuramcı Clark ve Wilson (1961: 130-131) belirli bir davranış türünü teşvik etmek için bireylerin iç güdülerinin dış teşviklerle nasıl etkileştiklerini anlamının teşviklerin bireysel motivasyon üzerindeki etkisini anlamada kritik olduğunu savunmaktadır. Bireyleri hedeflerine odaklamak için teşviklerle içgüdülerini yönlendirmeye çalışan dış mekanizmalar, hesap verebilirlik politikalarının temel ilkelerini dikkate almaktadır. Öğretmenlerin içgüdüleri ve ilgi alanları doğrultusunda davranışı teşvik eden araçlar kullanılarak hedeflere odaklanmaktan ve performansı arttırmaktan bahsedilmektedir. Hesap verebilirlik politikasının temelini oluşturan performans hedeflerinin tanımlanmasında ve bu hedeflerin yerine getirilip getirilmemesi noktasında ödüller ve cezalar kontrol boyutunu ve öğretmenlerin hedefe ulaşmaları için gerekenleri yapması ise kişisel fayda boyutunu desteklediği düşünülmektedir (Finnigan ve Gross, 2007: 567-600).

Bu doğrultuda alan yazın tarandığında Türkiye’de eğitimde hesap verebilirliği ölçmeye yönelik çeşitli ölçekler geliştirilmiş olduğu görülmüştür (Arslan Durmuş, 2016; Koçak, 2011; Küçükbere, 2019; Salduz, 2013; Yavaş, 2017). Fakat öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ile ilgili bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu sebeple geliştirilen ölçek özel bir nitelikte olup, öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğinin kavramsallaştırılmasına dayanan bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek; içsel, dışsal, kişisel fayda ve kontrol olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin boyutlarını öğretmenlerin dış hedef bir kitleye açıklama yapıyor ve rapor sunuyor olması hususunda kişisel eğilim gösteriyor olmaları dışsal; etik kodlara ve mesleki profesyonelliğe yönelik açıklama içinde olmaları hususunda kişisel eğilim gösteriyor olmaları içsel; mesleki ve kişisel gelişime yönelik çaba içinde olmaları hususunda kişisel eğilim gösteriyor olmaları kişisel fayda; mesleki standartlar, devlet politika ve yaptırımları dikkate alma hususunda kişisel eğilim gösteriyor olmaları kontrol şeklinde açıklamak mümkündür. Rosenblatt (2017: 18), yapmış olduğu araştırmada dış hesap verebilirliği, resmî (okul müdürü, denetmen) ya da gayriresmî (veli, öğrenci, meslektaş) kişilerin beklenti ve taleplerine cevap verebilme, iç hesap verebilirliği ise eğitimcilerin mesleki bilgeliği ve ahlaki ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Poulson (1998: 430-431)’un yapmış olduğu çalışmada öğretmen profesyonelliğine yönelik mesleki bilgi ve ahlaki bağlılığın öğretmenlerin iç hesap verebilirlikleri ile ilgili olup bireyin kendi içindeki davranış kuralı olduğuna değinmektedir. Bu sebeple de kişisel hesap verebilirlik, evrensellikten ziyade daha durumsal bir inceleme ortaya koymaktadır (Steel ve Rentsch, 1997: 873). Bahsedilen çalışmalar, geliştirilen ölçeğin boyutlarını içerik olarak desteklemektedir.

Öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliği ölçeğinde maddelere verilen yanıtların maddeler arasında ve ölçek toplam puanı ile pozitif korelasyona sahip olması ve her bir maddenin, maddeler toplamı ile korelasyon katsayısının $\geq 0,30$ olması ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermesi bakımından katılımcıların önermeleri doğru anladıklarını ve objektif yanıt verdiklerini göstermektedir (Büyüköztürk, 2002: 473). Barlett küresellik testi çok değişkenli normallik varsayımını sağlamak için kullanılmış olup test sonucunun anlamlı çıkması (6781.330), $(p<0.05)$ çok değişkenli normallik varsayımı sağlanmakla birlikte doğrusallık varsayımı da karşılanmış görülmesi ve örneklem büyüklüğünün uygun olup olmadığını test

etmek için KMO testi uygulanarak elde edilen test sonucunda KMO değeri 0.936 olarak bulunması geliştirilen ölçek için elde edilen verinin faktörleştirme için uygun olduğunu göstermektedir. Araştırmanın akabinde uygulanan açımlayıcı faktör analizinde elde edilen toplam varyans değeri (%55.699) %40-%60 arasında bir değer olduğundan ideal kabul edilmekte olup boyutlar arasında ve ölçek toplam arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin analiz uygulanmış ve ölçeğin alfa katsayısı 0,92 olarak çok yüksek bulunmuştur. Ayrıca ölçek yapısının geçerliliğine ve ölçekten elde edilen puanların güvenirliliğine ilişkin yapılan analizde ölçek puanları Alt%27 ve Üst%27 gruplarına göre farklılık göstermiş olması ($p<0,05$) ölçeğin ayırt edici ölçüm yaptığını göstermektedir. Çok boyutlu ölçeklerde ise alt ve üst %27 grupların her bir boyut için tanımlandığında ortaya çıkan boyutlar bireylerin ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015: 184-185; Tezbaşaran, 1996: 32). Dolayısıyla geliştirilen ölçek, iç-tutarlılık açısından da ölçeğin ayırt edici ölçüm yaptığı ve ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Farklı bir veri seti kullanılarak yapısal eşitlik modellerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişki ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ki-kare değeri (χ^2/sd 1.361) anlamlı görülmemektedir. Yani model ile veri uyumunun sağlandığını göstermektedir. Ayrıca elde edilen uyum değerleri incelendiğinde GFI değeri .90 olarak hesaplanmış olduğundan kabul edilebilir değer; AGFI değeri .87 olarak hesaplanmış olduğundan kabul edilebilir değer; CFI değeri .95 olarak hesaplandığından kabul edilebilir değer; RMSEA değeri .03 olarak hesaplanmış olup normal değer olarak; SRMR değeri .04 olarak hesaplanmış olduğundan normal değer olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 267-269). Bu bulgular, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile elde edilen uyum indekslerinin çoğunun iyi uyuma işaret ettiğini göstermektedir.

Bu araştırmadan yola çıkarak geliştirilen ölçeğin boyutları dışsal ve kontrol boyutları bir bütün ve içsel ve kişisel fayda boyutları bir bütün olarak iki ayrı şekilde karakterize edilerek öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğinin farklı iki tezahürüne derinlik katma adına araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir (Firestone ve Shipps, 2005: 97).

Öğretmenlerin kişisel hesap verebilirliğini ortaya koyan araştırmalarda elde edilen sonuçlar okul yöneticileri ve ilgili kişiler ile paylaşılarak öğretmenlerin farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda Ouchi (2003)'nin okul başarısında öğretmen performansını artırma adına öğretmen hesap verebilirliğinin üzerinde durarak sistemleştirilmesi gerektiğini vurguluyor olması yapılan öneriyi desteklemektedir. Ayrıca bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi toplam puan üzerinden hesaplandığından ileride araştırmacıların doğrulayıcı faktör analizini genel puan üzerinden de hesaplamaları önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Allen, A., & Mintrom, M. (2010). Responsibility and school governance. *Educational Policy*, 24(3), 439-464.
- Balci, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Strauss, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 715-722.
- Broadfoot, P., & Osborn, M. (1993). *Perceptions of teaching: Primary school teachers in England and France*. Continuum: International Publishing Group.
- Broadfoot, P., Osborn, M., Gilly, M., & Paillet, A. (1988). What professional responsibility means to teachers: national contexts and classroom constants. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 265-287.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. London: Guilford Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *The Journal of Educational Research*, 92(3), 141-150.
- Clark, P. B., & Wilson, J. Q. (1961). Incentive systems: A theory of organizations. *Administrative science quarterly*, 6(2), 129-166.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260.
- Doherty, K., & Schlenker, B. R. (1991). Self-consciousness and strategic self-presentation. *Journal of Personality*, 59(1), 1-18.
- Arslan Durmuş, S. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin idareye karşı hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Bolu.
- Ferris, G. R., Mitchell, T. R., Canavan, P. J., Frink, D. D., & Hopper, H. (1995). Accountability in human resource systems. In G. R. Ferris, S. D. Rosen, & D. T. Barnum (Eds.), *Handbook of human resource management* (175-196). Oxford, UK: Blackwell.
- Firestone, W.A., & Shipps, D. (2005), "How do leaders interpret conflicting accountabilities to improve student learning?", in Firestone, W.A. and Riehl, C. (Eds), *A New Agenda for Research in Educational Leadership*, Teachers College Press, New York, NY, pp. 81-100.
- Finnigan, K. S., & Gross, B. (2007). Do accountability policy sanctions influence teacher motivation? Lessons from Chicago's low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 44(3), 594-630.
- Frink, D. D., & Ferris, G. R. (1998). Accountability, impression management, and goal setting in the performance evaluation process. *Human Relations*, 51(10), 1259-1283.
- Frink, D. D., & Ferris, G. R. (1999). The moderating effects of accountability on the conscientiousness-performance relationship. *Journal of Business and Psychology*, 13(4), 515-524.
- George, D., & Mallery, P. (2007). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (7. Baskı). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc. <https://archive.org/stream/sppssicforwindow0000geor#page/n1/mode/2up>
- Gonzalez, R. A., & Firestone, W. A. (2013). Educational tug-of-war: internal and external accountability of principals in varied contexts. *Journal of Educational Administration*. 52(3), 383-406.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Koçak, D., Çokluk, Ö., & Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.
- Küçükbere Öztuzcu, R. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde bir araç olarak hesap verebilirlik* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 117-134.
- Levent, F., & Karsantık, İ. (2018). Teacher Training Policies in Japan in the Context of Ethical Values. *İş Ahlakı Dergisi*, 11(1), 7-19.
- Özdamar, K. (2017). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Poulson, L. (1998). Accountability, teacher professionalism and education reform in England. *Teacher Development*, 2(3), 419-432.
- Rosenblatt, Z. (2017). Personal accountability in education: measure development and validation. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 18-32.
- Salduz, E. (2013). *Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological review*, 101(4), 632-652.
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: forms and discourses. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2-3), 219-237.
- Steel, R. P., & Rentsch, J. R. (1997). The dispositional model of job attitudes revisited: Findings of a 10-year study. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 873-879.
- Stock, D. G. (2015). *Exploring Person-Centered Accountability as a Complementary Approach to Regulatory-Centered Accountability: An Action Research Study*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3728217)
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S., (2013). *Using multivariate statistics (Sixth Edition)* Boston, MA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tetlock, P. E. (1983). Accountability and complexity of thought. *Journal of personality and social psychology*, 45(1), 74.
- Tezbasaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Weigold, M. F., & Schlenker, B. R. (1991). Accountability and risk taking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(1), 25-29.
- Wood Jr, J. A., & Winston, B. E. (2005). Toward a new understanding of leader accountability: Defining a critical construct. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(3), 84-94.

- Yavaş, T. (2017). *Kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının çok boyutlu incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Accountability is the ability to respond to the concerned people that you have fulfilled your responsibilities and duties, met expectations and performed in line with the standards. When a person is accountable, he can evaluate and explain his own behavior. In addition, these behaviors can be examined and evaluated by the people concerned. In this way, the behaviors exhibited under the state of accountability make the person more effective in terms of emotions, thoughts, and attitudes (Gonzalez and Firestone, 2013: 384; Weigold and Schlenker, 1991: 25). Personal accountability is defined as being able to explain actions and consequences from oneself and others, as well as being responsible for own thoughts, feelings, and actions (Stock, 2015: 18). Since personal accountability, based on one's moral and ethical values, more often evokes values such as honesty, loyalty, and public interest, it is reinforced in the organizational culture in which these values and beliefs are expressed, and it is defined as acting in a manner appropriate to personal conscience and accepting responsibility (cited from Harmon and Mayer, 1986 by Sinclair, 1995: 230). Hart (1988) states that honest and transparent personal accountability to others is the only way to be protected against poor decisions, unconscious motivations, and self-deception (cited by Wood and Winston, 2005: 88).

Tetlock (1983: 74) mentions that, in everyday life, people are not willing to work in a social vacuum, and implicit or explicit norms of accountability and responsibility regulate these people's behaviors. He also mentions that when the person feels personally accountable, he spends more effort or cognitive work to make decisions and behave. Gonzalez and Firestone (2013: 385-386) mention that there are two main categories of accountability: *internal* and *external*, taking into account the source of authority and internal obligations.

Personal accountability consists of four dimensions: *internal*, *external*, *personal benefit*, and *control*. In short, personal accountability is a personal benefit control system with an internal and external perspective that results in awards or sanctions according to professional standards in an institution (Frink and Ferris, 1998: 1260). It is defined as the evaluation of one's decisions or actions by internal (one's own) or external audiences and the application of a distinctive reward or sanction (Frink and Ferris, 1999: 516). External accountability is a system that evaluates a person's performance and behavior according to standards. It implements a reward and punishment system based on assessment. Internal accountability, on the other hand, is explained as directing a person's feelings, thoughts, and behaviors based on their own morality and professional knowledge, under the influence of external accountability (Ferris, Mitchell, Canavan, Frink, and Hopper, 1995: 176). External accountability in education is to be able to respond to administrators and supervisors (formal) and to colleagues, parents, and students (informal) in order to meet expectations and wishes. Internal accountability is to be able to respond to educators' own professional wisdom, ethics, and moral rules (Levent and Karsantık, 2018: 8; Rosenblatt, 2017: 20).

According to the personal benefit dimension of personal accountability, teachers should acquire the ability to examine and evaluate themselves in order to develop their self-awareness for their personal benefits and professional development (Broadfoot, Osborn, Gilly and Paillet, 1988: 267). Frink and Ferris (1999: 517-522) state that the source of self-awareness and self-control in personal accountability is one's own conscience. While limiting the professionalism of teachers, the control dimension of personal accountability affects teachers' perceptions of professional identity as well as their roles and relationships within their institutions (Poulson, 1998: 421) For this reason, it is necessary to ensure that teachers are aware of professional standards, taking into account the control dimension of personal accountability.

2. METHOD

The study aimed to develop the *Teacher Personal Accountability Scale*. It used the survey model which is used to analyse an existing situation as is. (Karasar, 2012: 79-81). The data were analyzed using the SPSS software. The scale was developed per scale development stages, and reliability analyses were performed along with explanatory and confirmatory factor analyses.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The developed scale consists of four dimensions: *internal, external, personal benefit, and control*. As part of the scale developed in this direction, the fact that teachers show a personal tendency to explain and report to an external target audience reveals the external dimension; the fact that they show a personal tendency to explain ethical codes and professionalism reveals the internal dimension; the fact that they show a personal tendency to strive for professional and personal development reveals the personal benefit dimension, and the fact that they show a personal tendency to take into account the professional standards, state policies, and sanctions reveals the control dimension.

Various scales have been developed to measure teachers' accountability in Turkey (Arslan Durmuş, 2016; Koçak, 2011; Küçükbere, 2019; Salduz, 2013; Yavaş, 2017). But there was no scale to measure the personal accountability of teachers. The fact that the responses given to the items on the scale show a positive correlation between themselves and the overall score of the scale, and that the correlation coefficient of each item with the sum of items (0.3 and higher) shows that the participants understood the propositions correctly and responded objectively showing that their awareness was high. Since the total variance value (55.699%) obtained in the explanatory factor analysis was between 40% and 60%, it was considered ideal, and a positive directional relationship was found between the overall scale and its dimensions. As for reliability, the alpha coefficient of the scale was very high (0.919). To increase the reliability of the developed scale, validating factor analysis, a structural equation model was applied with a different data set, and the relationship between observed variables and hidden variables was measured. The analysis showed that the Chi-Square value (χ^2/sd 1.361) was not significant. In other words, it showed that a fit had been achieved between the model and the data. Furthermore, it was determined that the compliance statistics calculated by the confirmatory factor analysis were in acceptable compliance with the previously determined factor structure of the scale. Finally, the scale scores differed according to the lower 27% and upper 27% groups in the validity analysis, and the reliability of the scores obtained from the scale ($p < 0.05$) showed that the scale had made a distinctive measurement. The results show that the scale is valid and reliable.

ETHICAL PERMISSION OF THE STUDY

In this study, all the rules specified under the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were adhered to. None of the actions mentioned under the heading “Actions Contrary to the Ethics of Scientific Research and Publication”, which is the second part of the directive, have been carried out. The research was started after obtaining the permission of the institution. Since personal data would be collected in the research, necessary measures have been taken in order to protect personal data in accordance with the Personal Data Protection Law No.6698 and the relevant legislation and all necessary obligations have been meticulously fulfilled.

Ethics committee permission information

Name of the committee conducting the ethical evaluation = İstanbul Sabahattin Zaim University Ethics Committee

Date of ethics assessment decision = 29.05.2020

Document issue number of ethics assessment = 2020/05

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacı araştırmmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz. Örneğin;

Yazar 1: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık,

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 668 – 686. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-849791>

Science Teachers' Views Regarding Support and Training Courses *

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Destekleme ve Yetiştirme Kursları Hakkında Görüşleri

Zeliha Gökçe¹ , Hasan Gökçe² , Oktay Kızılcapan³ , Oktay Bektaş⁴ 

Geliş Tarihi (Received): 29.12.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 10.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Abstract: This research aims to determine the evaluations of science teachers regarding support and training courses. The research is conducted by using a case study design of the qualitative research method. The data of the research is collected in six state secondary schools in the Melikgazi district of Kayseri from six science teachers who gave science lessons at support and training courses. The semi-structured interview is used as a data collection tool. The interview form is created by the researchers and examined by a science teacher and a Turkish teacher before it is used in the study. Recordings of the interview were transcribed. Then data is analyzed by the researchers. Findings are presented with direct quotations from the participants. As a result of the study, it is concluded that although there are problems in terms of insufficient materials and student attendance, the participants are satisfied with the support and training courses. In the light of these results, suggestions regarding the diversification of resources and optimization of the courses were made.

Anahtar Kelimeler: Support and training courses, science education, science teachers' views

&

Öz: Bu araştırma, fen bilgisi öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden birisi olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Kayseri'nin Melikgazi ilçesindeki altı devlet ortaokulunda, destekleme ve yetiştirme kurslarında fen bilimleri dersi veren altı fen bilimleri öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan görüşme formu, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve çalışmada kullanılmadan önce bir fen bilimleri öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni tarafından kapsam ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, daha sonra ses kayıtlarının transkripsiyonu yapılmıştır. Hazırlanan transkriptler araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışma sonucunda, destekleme ve yetiştirme kurslarında materyal yetersizliği ve öğrenci katılımı açısından sorunlar yaşanmasına rağmen, katılımcıların genel olarak destekleme ve yetiştirme kurslarından memnun olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında kurslarda kullanılacak kaynakların çeşitlendirilmesi ve fen derslerinin verimliliğinin artırılmasına ilişkin ilgili paydaşlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Keywords: Destekleme ve yetiştirme kursları, fen eğitimi, fenbilimleri öğretmenlerinin görüşleri

Atıf/Cite as: Gökçe, Z. et. al., (2022). Science teachers' views regarding support and training courses. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 668-686. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-849791>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Zeliha Gökçe, zelihab.3837@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0640-1879>

² Dr. Hasan Gökçe, Milli Eğitim Bakanlığı, hasangokce3838@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-2295>

³ Sorumlu Yazar: Dr., Oktay Kızılcapan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, okizkapan@nevsehir.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6781-9879>

⁴ Doç. Dr., Oktay Bektaş, Erciyes Üniversitesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi, obektas@erciyes.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2864>

1. INTRODUCTION

Education can be practiced almost everywhere and by anyone in our daily life such as in family, school, and friend groups (Akkaya, 2017). Among these, educational institutions could organize various activities to give certain qualities to the students throughout the educational process. However, additional activities are needed when the students cannot accomplish specific goals due to environmental or personal factors. Support and training courses could be one of the aforementioned additional activities (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018).

Taking its origin from the French word, "course" the Turkish word "Kurs" is defined as "an educational activity with a certain duration, based on the lessons organized by public and private institutions to gain knowledge, skills, and behavior on a certain subject" by Turkish Language Institution, (2022). To increase the academic accomplishments, develop certain skills, prepare for high school and university exams, and resolve issues such as knowledge deficiency of the students, the Ministry of Education opened training courses in 1987, 1995, and 2004 (İdin & Tozlu, 2012). The latest one of these courses named the support and training courses (STC) began in 2014. Being a free additional educational service, support, and training courses have first taken place in the 2013-2014 academic years by the Ministry of Education (MoNE, 2016).

According to the instruction of STC, middle school (excluding the 8th grade), and high school students (excluding the 12th grade) are allowed to take courses from 5 different lessons up to 12 hours a week. On the other hand, 8th and 12th grades can take courses from a maximum of six different lessons. Also, the total amount of courses can be a maximum of 18 hours for 8th grades and 24 hours for 12th grades and graduates for fall and spring semesters (MoNE, 2016).

Studies in the literature indicate that lecturers have difficulty practicing their educational services, resulting in them falling behind the teaching schedule (Baştürk, 2012; Denizli & Uzoğlu, 2016; Günel & Kaya, 2016). Hence, additional educational activities are essential as compensation for the time lost (Göksu & Gülcü, 2016). Additional educational activities are mostly consisting of private lessons and courses (Kaya & Kaya, 2018). However, private lessons are not an alternative, especially for low-income families. In line with the principle of equality of opportunity a social state must provide quality education opportunities that especially low-income students can benefit from. Due to this necessity and the sociological events that Turkey has experienced in recent years, the ministry of national education offer courses in state schools to eliminate the gap of institutions called "dershane" that were closed in the recent past.

Ministry of Education aims to develop students' abilities, increase their interests and desires, and prepare them for the future when their profession requires them to be a part of society. Being smart or getting support from family is not enough for individuals to be successful. Hence, not only in Turkey but all around the world, educational institutions are necessary for the success of individuals. Intending to eliminate the expenses for the sake of individuals with low income to be able to get a high level of education, "support and training courses" are opened at schools (Canpolat & Köçer, 2017).

Ministry of Education works with a high level of effort for support and training courses to be as effective as possible (Ercan & Kürkçü, 2021). Ministry of Education has consulted city/district representatives and school principals by organizing a workshop regarding the STC (Bozbayındır & Kara, 2017). Additionally, consulting the lecturers' ideas is extremely crucial since the teachers and students have the main role in support and training courses. Teachers are presumably the most prominent figures in these courses since they are the main operators that determine the quality of the educational practices (Yıldırım, et al. 2011).

In previous studies, the affective aspects of STCs and some problems encountered in STCs were examined. For example, Aküzüm and Saraçoğlu (2018) reported that STCs improve the academic achievement of students. Uğurlu and Aylar (2021) reported that teachers have positive perceptions of STCs. Similarly, Canpolat and Köçer (2017) stated that STCs provide students self-confidence. Demir Başaran and Narinalp

Yıldız (2017) stated that STCs provide a flexible learning environment and Nartgün and Dilekçi (2016) state that STCs enable students to socialize and improve their communication skills. In addition, it is understood that the fact that STCs provide additional income is the most prominent reason for teachers to take part in these courses (Demir Başaran & Narinalp Yıldız, 2017; Göksu & Gülcü, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016). On the other hand, some problems related to STCs are also reflected in the results of the previous research. For example, according to Canpolat and Köçer (2017), the indifference of parents and students, the start of the courses without proper planning, the late start of the courses, and the fact that the courses are to free reduce the participation and interest in the course are main problems encountered in STCs. In addition, Bozbayındır and Kara (2017) and Göksu and Gülcü (2016) pointed out the material problems, Timur et al. (2020) reported problems regarding absenteeism, and Canlı (2019) drew attention to the transportation problems. The results of these studies suggest that STCs which aim to provide equal opportunities, especially for students from low-income families (Canlı, 2019; Nartgün & Dilekçi, 2016), have an important potential, but besides this potential, they also have important problems during the implementation process.

1.1. Significance of the Study

It's crucial to point out that STCs are an educational service that concerns about 4.5 million students and 300 thousand teachers regarding the data taken from the Ministry of Education. Since these courses had been put into practice not so long time ago (Uğurlu & Aylar, 2021), the lack of information regarding the courses made it crucial to research them.

STCs have been examined in various studies. Akkaya's (2017) study focuses on the purposes of the courses, methods used, quantification, and consideration practices alongside the problems that occurred during the process of the course. Biber et al. (2017a) examined the student opinions regarding these courses. Bozbayındır and Kara (2017), Demir Başaran and Narinalp Yıldız (2017) have looked into the benefits of the courses and problems that students and teachers encounter. Nartgün and Dilekçi (2016) focused on the effects of the courses on student motivation. They also looked into the benefits and negative aspects while examining the methods and materials used. Biber et. al. (2017a) and Göksu and Gülcü (2016) examined whether the courses fulfill the required goals. Canpolat and Köçer (2017) focused on the opinions of participating teachers to improve the overall effectiveness of the courses.

When we divide the research regarding the courses into disciplines, it can be seen that Biber et. al. (2017b) and Ercan and Kürkçü, (2021) studied mathematics. Additionally, Canpolat and Köçer (2017) focused on social sciences. Other studies did not make a distinction between the branches (Akkaya, 2017; Bozbayındır & Kara, 2017; Demir-Başaran & Narinalp Yıldız, 2017; Nartgün & Dilekçi, 2016; Göksu & Gülcü, 2016; Uğurlu & Aylar, 2021). It is seen that there is not any research on the opinions of science teachers. Teaching is almost always a domain-specific activity because academic disciplines differ from each other in standards of evidence and justification, the structure of knowledge, and the probability of certainty. Likewise, the methods of obtaining and verifying information have domain-specific features. Science has its unique nature in fields such as biology, chemistry, and physics (Hofer, 2006). For this reason, science teachers' evaluations of STCs may have some domain-specific dimensions. In addition, it is known that students need additional studies in the science course, which is one of the courses in which they have academic difficulties (Tuncel & Fidan, 2018). STCs emerged as a result of an attempt to meet this need. Thus, the evaluations of the effectiveness of STCs based on the opinions of teachers, who have the primary role in the success of these courses, should be revealed through research.

1.2. Purpose of the Study

This study aims to explain the operational principles of STCs, examine the positive and negative aspects based on the opinions of the teachers, and try to suggest solutions to problems. With the potential contribution of this research regarding the support and training courses, program makers may produce solutions to certain problems encountered in support and training courses. In this context, the main

purpose of the study is to contribute to these courses to become more efficient and effective. Based on this purpose, the research question of the study is formulated as follows;

- 1- What are the science teachers' opinions regarding the support and training courses?

2. METHOD

2.1. Research model

This study was conducted using the case study design of qualitative research. The case study is a research design that is used to present a multifaceted perspective in which a situation or event is examined in real-life (Crowe et al., 2011). The research aims to examine the views of science teachers about support and training courses. Therefore, the case study design is considered to be the most appropriate research design for this study.

2.2. Study group of the research

The current research was conducted with six science teachers who had worked at STCs in six state secondary schools in the Melikgazi district of Kayseri. Criterion sampling which is a type of purposeful sampling was used to select the participants. In criterion sampling, people, events, and objects that fulfill certain qualifications are selected (Büyüköztürk et al. 2016). The main reason why criterion sampling was used in this research relies on the fact that teachers who previously worked on STCs are the main contributors to the research.

Since the number of science teachers in one school may not be enough for the research, researchers worked with six teachers from six different state schools. For the confidentiality of the identities of the participants, their names were kept confidential and coded as P1 (participant 1), P2 (participant 2), and so on. Personal information regarding the participants is given in Table 1.

Table 1.

Personal Information About the Participants

Participants	Gender	Support and training Course Experience (Years)
P1	Female	5
P2	Female	5
P3	Female	5
P4	Female	2
P5	Female	3
P6	Male	3

Table 1 includes information about participants' experiences regarding the STCs. The participants mostly consist of women and show the participants' experiences.

2.3. Data collection tool and process

The interview is used as a data collection tool in this study. The current study aims to examine the experiences of science teachers regarding the support and training courses by collecting data through a semi-structured interview. The semi-structured interview method is chosen to provide more flexibility in in-depth data collection. Based on the literature review, the researchers prepared the interview form. Then, an interview form is examined by an expert in qualitative research and a Turkish teacher.

The interview form took its final shape after these corrections were pointed out by the expert and Turkish teacher. The final version of the interview form consists of two main parts. Demographic information about the participants is given in the first part. The second part includes questions about science teachers' opinions regarding STCs. The form involves twenty open-ended questions.

In the process of data collection, the researchers' priority was to determine the interview dates. The researchers met with participants at schools for the interviews on pre-determined dates, sparing one day for each of them. Meetings were arranged according to participants' availability. The school counselor's office was used to create a calm and quiet environment for the interviews. Due to ethical concerns, the participants asked for permission before using voice recording during the interviews. Participants listened to the recordings after interviews and approved. Interviews took about 20 to 25 minutes.

2.4. Validity and reliability

Reliability and validity of research have been considered under two dimensions: internal and external validity-reliability. Yıldırım and Şimşek (2016) suggest that internal validity should be clearly explained starting from the data collecting process up to the data analysis and interpretation. Thus, some precautions were taken to ensure the internal validity of the study. In this regard, the interview form prepared by the researchers was shown to a science educator and a Turkish teacher for expert opinions. The interview form was rearranged in terms of the readability of the questions, being clear and understandable, suitable for science teachers, and sufficient for the research based on the feedback. Also, a calm and quiet environment has been created for the comfort of the participant during interviews. The researcher created alternative questions for those that were not understood by the participants. The researchers summarized the participants' responses to each question to avoid misunderstandings. To prevent data loss, the interviews made by the researchers were recorded. All recordings were confirmed after interviews with the participants. After transcription of the audio recordings, the participants confirmed that the copies were complete or accurate. Direct quotations are included in the findings. During the content analysis, codes and categories were determined and irrelevant parts were removed. Codes and categories are reviewed by two science experts. However, the lack of data triangulation has limited the internal validity of the research.

According to Yıldırım and Şimşek (2016), external validity is the generalizability of the results of research. To ensure the external validity of the study, the design of the study, study group, data collection tools, data collection process, and data analysis were explained in detail. The confidentiality of the participants' identities was given importance and codes were used instead of names. Since the case study design was used in the research, purposive sampling was preferred to get detailed information from the participants.

Internal reliability is about finding out if the same result is obtained with the use of the same data (Yıldırım & Şimşek, 2016). To ensure the internal reliability of the research, the findings obtained from the interviews are presented as they are by including direct quotations from the participants. The aim and result of the research are clearly stated. The researchers agreed with the study's findings.

External reliability of research is defined as acquiring similar results under similar conditions (Yıldırım & Şimşek, 2016). To increase the external reliability of the research, the findings, results, and discussion section are clearly stated.

2.5. Data analysis

After conducting interviews, qualitative data were transcribed and content analysis was used in analyzing these transcripts. According to Büyüköztürk et al. (2016), content analysis is a more systematic technique in which certain concepts are summarized by being divided into smaller categories. The content analysis enables readers to make more sense of the data (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this regard, content analysis is executed by making in-depth examinations and defining the data.

The researchers created codes to get a deeper analysis of the answers of the participants. These codes are collected under certain categories. Finally, categories are combined under themes. After this analysis, all of the researchers examined the codes, categories, and themes, and came to a consensus. In this context, codes summarize the answers of the participants and the categories outline the questions of the research. Statements created by the determination of the codes and categories formed the theme.

The process of determining codes, categories, and themes could be summarized by the following example.

For instance, the question: "What do you think about the attendance of the students in science classes in the support and training courses?" could be summarized as the category of "attendance". One of the answers regarding this category is "Student attendance depends on the time of the course. For instance, the courses are either held on weekends or weekdays after school. On weekdays, attendance is higher since the course is right after school. But the students start skipping the weekend classes after a while." This part of the interview is summarized as "Depending on time", which is defined as one of the codes in the study. Similar to the aforementioned example, there are multiple codes and categories related to other questions of the research. Table 2 shows these codes and categories.

Table 2.

The Theme, Category and Codes

Theme	Category	Code
Support and training courses	Teachers' opinions regarding the courses	Beneficial, free, convenient, insufficient
	Status of the course compared to similar courses	Appealing to all students, free
	Reasons of absenteeism	Family and friends' effects, irresponsibility, disregard, transportation problems
	Suggestions to prevent absenteeism	Weekday courses, providing transportation opportunities, voluntary attendance, cultural and art activities, increasing the number of practicing tests
	Student opinions regarding the courses	Positive
	Techniques and methods used in the courses	Question-Answer, Direct Instruction, Drama
	Teachers' opinions regarding the courses	Beneficial, free, convenient, insufficient
	Techniques and methods used in the courses	Question-Answer, Direct Instruction, Drama
	Materials used during the courses	Smartboard, Computer, EBA, Morpa, z-book, Tests, Photocopy
	Differences between school and STC science courses	Problem-solving oriented, Activity oriented.
	The success of the STCs	Yes, partially
	Benefits of the courses	Being free, question-solving oriented, revision the subjects, contributes to the social development of the students, Increases success rates.
	Challenges	Student absenteeism, lack of class materials, Process of preparation for the class, Transportation, Time
	Reasons for the challenges	Irresponsible students, Difference in student standards
	Solution for the challenges	Creating classes for different student types, providing transportation opportunities, Increasing the quality of class materials, Weekday courses, Guidance studies
Suggestions to increase efficiency	Providing transportation opportunities, social activities, diversification of teaching materials, regular practicing tests	

2.6. Ethical approval

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions specified under the title of “Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, have not been carried out.

Ethics Committee Approval Information

Ethical committee = Nevşehir Hacı Bektaş Veli University ethic committee

Data of ethical approval= 16 November 2020

Number of ethical approvals= 2020.20.289

3. FINDINGS

Under this heading, it is aimed to give in-depth information regarding the codes and categories of the study. The categories of the research findings are listed under titles. Codes belonging to the participant are marked with "X". The codes participant did not answer were left unmarked.

3.1. Science Teachers' General Evaluations

Science teachers were asked about their opinions on support and training courses. Answers to regarding the question are shown in Table 3.

Table 3.
Answers Regarding the Opinions of Teachers About the Courses

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Beneficial	X		X			X
Free	X			X	X	
Convenient		X				
Insufficient				X		

Table 3 shows that teachers have different opinions regarding the courses. For example, P1 stated: "...I think it's beneficial. STCs are state-funded, free courses at which the students obtain the chance of preparing for certain exams." On the other hand, P4 said: "To be honest, I don't find it that sufficient since the students do not care much about a course that they do not pay for."

3.2. Comparison of STCs and other similar courses

Science teachers' opinions regarding the comparison of the STCs with similar courses were asked. Table 4 shows the codes determined from the answers to the question.

Table 4.
STCs Compared to the Similar Courses

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Appealing to all students						X
Free			X			
No idea	X	X		X	X	

As seen in Table 4, P6 said: "the participation of students in support and training courses is higher since they appeal to all students. P3 stated: "These are the courses from which students benefit without paying."

3.3. Reasons for Student Absenteeism

Science teachers' opinions were asked about the reasons for absenteeism. Answers to regarding the question are shown in Table 5.

Table 5.
Codes Regarding the Reasons for Absenteeism

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Family and friends' effects	X		X	X	X	
Irresponsibility	X	X		X	X	
Disregard			X	X		
Transportation problems						X

As it is seen in Table 5, there are different reasons for students' absenteeism. P1 and P5 stated that the absenteeism was caused by family and friends. For example, P5 stated: "I think this is due to family and friends. Their friends call students for games. The child does not come to school when he has such friends." In addition, P1 stated that the reason for absenteeism was the students' unconsciousness. P2, P4, and P5 also expressed their views in this direction. For example, P4 said: "I think that it is caused by the unconsciousness of the students. My hardworking and conscious students come to the courses regularly. But some of the students come to the courses to have fun with their friends."

Teachers were asked about their suggestions to prevent absenteeism. Table 6 was created according to the answers given.

Table 6.
Codes Regarding the Suggestion to Prevent Absenteeism

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Weekday courses						X
Providing transportation opportunities						X
Voluntary attendance			X			
Cultural and art activities		X		X	X	
Increasing the number of practicing tests	X					

Table 6 shows the fact that there are different suggestions to prevent absenteeism. P2, P4, and P5 defend the idea of increasing the amount of cultural and art activities as a solution to the problem. P4 stated: "If the supporting courses rely more on activities, experiments, and workshops, then students would be more active during the classes. It would be more efficient to have some classes outside and to ensure that students participate physically." On the other hand, another participant P6 said: "In my opinion, to solve the absenteeism problem, the transportation problem of the students should be solved first. How can this problem be solved? I think the services can be arranged for students who want to come to the course on the weekend or the courses should be held after the lesson on weekdays."

3.4. Student Opinions about the Courses

The question "What are your thoughts about the students' approach to science classes during the courses?" was asked to the teachers. Table 7 contains the answers to the aforementioned question.

Table 7.
Student Opinions Regarding the STCs

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Positive	X	X	X	X	X	X

When Table 7 is examined, it is seen that all teachers participating in the study have positive opinions about the science lesson taught in the courses. For example, P1 expressed: "This year I am given science lessons to eighth grades in support and training courses. Students learn science from different teachers at the course and in a normal school. In this way, they can compare. They can also complement the missing points. So, I think the courses change the way students view the science lesson." Similarly, P6 stated that "students feel different at courses, they are more comfortable. If you ask why; firstly, the student does not come to courses wearing a school uniform. Also, there is more time for relaxation. The breaks are a little longer, compared to the normal class time. The student feels a little more comfortable since the science topics are reviewed and they solve questions in the courses."

3.5. Techniques, Methods, and Material Used in STCs

Teachers were asked about their way of teaching science, the methods, and the techniques they used during the courses. Tables 8 and 9 show the codes obtained from teachers' answers.

Table 8.
Codes Regarding the Techniques and Methods Used at Science Lessons of STCs

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Question-answer	X	X	X		X	X
Direct instruction				X		
Drama		X		X		

Table 8 shows that most of the teachers used the question-answer method during their science classes. P5 explained: "... I mean, I usually use the question-answer method. I prefer doing problem-solving sessions in weekend courses because I do the teaching part in weekday classes." On the other hand, P2 stated: "I used drama as a means of revision of the previous classes."

Table 9.
Codes Regarding the Materials Used at Science Lessons of STCs

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Smartboard	X		X	X	X	X
Computer						X
EBA	X					
Morpa	X					
Z-Book		X				
Tests	X	X				X
Photocopy			X		X	

According to Table 9, teachers used similar materials during their teaching sessions. For example, P1 stated: "Yes, I use EBA, the smartboard, and Morpa. We benefit from written materials such as practicing tests." Similarly, P6 explained the materials he used by saying: "Our materials are the smartboard, computer, textbooks, and tests that Ministry of Education published." Finally, P2 said: "It's more about tests. Additionally, I tried to perform the activities from the z-book with students."

3.6. Differences between School and STCs in Terms of Science Lessons

Teachers were asked if there were any differences between their science lessons in the support and training courses and regular school lessons. Table 10 shows codes obtained regarding these differences.

Table 10.

Codes Regarding the Differences Between School and STC Science Lessons

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Problem-solving oriented	X	X	X		X	X
Activity oriented		X		X		

Table 10 shows that two approaches came to the fore in STCs. In this regard, P2 stressed: "The regular school curriculum is a little dense in terms of the number of objectives. So, it becomes difficult to cover everything in detail. This leads me to do supplementary activities during the support and training courses. Such as solving tests, while the regular school lessons rely heavily on lecturing."

3.7. Success of the STCs

Science teachers were asked if they think that STCs fulfilled their goals. Table 11 includes the codes obtained from the answers given to this question.

Table 11.

Codes Regarding the Success of the STCs

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Yes	X	X			X	X
Partially			X	X		

As seen in Table 11, P1, P2, P5, and P6 think that STCs fulfill their goals. However, P3 and P4 reported that they have doubts. P3 explained: "My way of evaluation of the courses changes from student to student. There are times when it's effective for one student but not for others. I deliver my lectures in the same way for every student, so it's their responsibility to appreciate what they see during the lesson. These courses are called support and training courses but training themselves is up to the students." On the other hand, P6 mentioned: "I think that my lessons fulfilled their goals. You may ask why. The thing is, when students take practicing tests, they always complain about the time issues which are being caused by the lack of knowledge about the test techniques. The support and training courses allow us to teach our students about these techniques, leading them to increase their achievements in their exams."

3.8. Benefits of the STCs

The teachers were asked if they find the courses beneficial or not. Table 12 contains the answers of the teachers.

Table 12.*Codes Regarding the Benefits of the Courses*

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Free		X				
Question-solving						X
Revision						X
Improvement of the social skills						X
Increase in success rates	X		X	X	X	

As seen in Table 12, teachers find the courses beneficial for various reasons. For example, P6 explained: "Children may not use their spare time to improve their skills. However, when they join the courses, we do revisions, solve tests and improve their skills. These benefits do not only apply to science lessons but to other lessons too. These courses allow students to study within a plan."

3.9. Challenges during the Courses and Solution Proposals

The question "What are the difficulties you have encountered throughout your lectures in the support and training courses, what may be the reason for those problems, and what are your opinions about the solution of these issues?" was asked to science teachers. Table 13, Table 14, and Table 15 show the codes obtained from the answers given to these questions.

Table 13.*Codes Regarding the Challenges Encountered in the STCs*

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Student absenteeism	X	X	X	X	X	X
Lack of material	X	X	X		X	X
Process of preparation for the class			X			
Transportation		X				X
Time		X				X

As can be seen from Table 13, teachers encountered several problems regarding the STCs. For example, P2 expressed: "It's attendance, for sure. Students do not follow the courses regularly. It makes it harder for them to keep up with the topics of lessons." Similarly, P6 stated: "students' absenteeism is a point that makes me sad. Even calling the parents of the students did not work out for us to be honest."

Table 14.*Codes Regarding the Reasons for Challenges*

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Irresponsible student		X	X		X	X
The difference in student standards	X	X		X		

Regarding the reasons for encountering challenges, P4 stated, "As I mentioned before, there are students who cause trouble. I want them to follow the lessons but they don't. Some problems emerge when both hard-working and irresponsible students come together in the same classroom." Similarly, P3 stated: "In general, fifth and sixth graders may act irresponsibly since they have not developed certain skills. It's not the same for seventh and eighth-grade students. If they attend the course, they listen. If they don't want to listen to the class, they don't come to the course at all."

Table 15.
Codes Regarding the Solutions for the Challenges

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Creating classes for different student types		X	X	X		
Providing transportation opportunities						X
Increasing the quality of class materials	X					
Weekday courses						X
Guidance studies		X			X	

Regarding the proposals for the solutions to the challenges, P3 expressed: "I think there should be different classes for different student-types. It's not something that I would suggest for school classes but here in STCs, different-level classes should be created. Therefore, we may be able to solve harder questions in one class, while just lecturing in the other." On the other hand, P2 suggested: "We should find a way to make our students interested in lessons."

3.10. Suggestions to Increase the Efficiency of STCs

The question "What are your suggestions for support and training courses to become more efficient in upcoming years?" is asked to participants. Table16 includes codes obtained from teachers' answers to this question.

Table16.
Codes Regarding the Suggestions to Increase the Efficiency of STCs

Codes	Participants					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Providing transportation opportunities						X
Social activities					X	
Diversification of the teaching materials	X			X		X
Regular practicing tests	X	X	X			

To increase the efficiency of STCs, P1 defended the idea of practicing tests. To explain her opinions, she stated: "There should be classes for students with different levels of attitudes towards the lessons. This allows us to compensate students for missing learning. Students with higher levels of accomplishments have the opportunity to solve more tests." On the other hand, P6 suggested that "Governorship or municipality would be able to arrange a shuttle for the courses. One shuttle would be able to transport the students."

4. DISCUSSIONS AND RESULTS

Within the scope of the research, teachers concluded that support and training courses have been beneficial. In this respect, the views of science teachers are similar to previous studies. The results of the studies conducted with teachers from different disciplines in the literature also show that teachers find STCs beneficial for different reasons and they have positive perceptions and attitudes towards STCs (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Uğurlu & Aylar, 2021). It is seen that many issues are reported in the literature as the reasons why STCs are beneficial. In this manner, previous studies reveal that STCs contribute to the academic development of students (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018; Canpolat & Köçer, 2017; Ünsal & Korkmaz, 2016), provide additional income for teachers (Demir Başaran & Narinalp Yıldız, 2017; Göksu & Gülcü, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016), provide a flexible learning environment (Demir Başaran & Narinalp Yıldız, 2017), contribute to the academic development of teachers (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018; Canlı, 2019; Demir Başaran & Narinalp Yıldız, 2017), improve students' ability to use

different question-solving strategies (Biber et al., 2017a; Canlı, 2019; Nartgün & Dilekçi, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016), develop students' communication skills (Nartgün & Dilekçi, 2016), develop students' social skills (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018; Canpolat & Köçer, 2017; Nartgün & Dilekçi, 2016), increase confidence (Canpolat & Köçer, 2017; Nartgün & Dilekçi, 2016), and enhance the equality of opportunities (Demir Başaran & Narinalp Yıldız, 2017; Nartgün & Dilekçi, 2016, Timur et al., 2020). All of these issues can be reported as underlying reasons why science teachers found STCs useful in the present study.

While almost all of the participants found STCs beneficial, one participant stated that STCs were insufficient. Results parallel to this participant's view are also available in the literature. For example, Canpolat and Köçer (2017) pointed out the negative sides of the support and training courses with the opinions of social studies teachers. The researchers reported that the reasons such as indifference of parents and students, the start of the courses without proper planning, the late start of the courses, and the fact that the courses are free to reduce the participation and interest in the course. These reasons can be considered as the reasons why the participant found STCs insufficient in the present study because participant science teachers reported similar problems regarding the STCs. Among these difficulties, student absenteeism, the process of preparation for the class, transportation, time issues, and lack of material are reported as the main problems regarding STSc. Science teachers' solutions regarding the aforementioned issues can be listed as creating classes for different student types, providing transportation opportunities, and increasing the number of class materials. Similarly, Canpolat and Köçer (2017) reported similar results in terms of transportation and material issues. In addition, Bozbayındır and Kara (2017) and Göksu and Gülcü (2016) pointed out the material problems as a significant issue to be solved. Also, Ercan and Kürkçü (2021), defended the idea of creating different classes for different student types.

Another finding of the study is about the students' absenteeism in STCs. The result showed that students do not attend STCs regularly due to some reasons such as family and friends, personal reasons such as irresponsibility, and transportation problems. Thus, absenteeism is a phenomenon to consider in STCs as also reported in previous research (Demir Başaran & Narinalp Yıldız, 2017; Göksu & Gülcü, 2016; Timur et al. 2020). Dialogs with the participants showed that absenteeism is not watched regularly by the administrators and teachers in STCs. The most important reason for this is that the courses are closed if the number of students falls under a certain number. Teachers and administrators do not want to close the STCs because when the courses are closed, the teachers and administrators in charge of the course cannot earn additional income. Previous studies state that the first factor that motivates teachers to work in STCs is its economic return (Demir Başaran & Narinalp Yıldız, 2017; Göksu & Gülcü, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016). For this reason, the fact that teachers and administrators do not monitor students' absenteeism is not a situation that is overlooked or neglected, but a deliberate choice most of the time.

Another difficulty encountered at STCs is the lack of materials and resources. Previous studies on STCs have shown that required teaching resources and materials are not provided to teachers in these courses (Canpolat & Köçer, 2017; Göksu & Gülcü, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016). In this context, it is understood that there has been no change since the opening of the courses. Timur et al. (2020) reported that the most commonly used materials in the courses are smart boards, test books, and textbooks. Smartboards are effective materials provided to most of the schools in Turkey within the scope of the FATİH project and are used both in lectures and courses. Other resources can be complemented by increasing the number of contents published by the Ministry of National Education and by additional resources that the ministry will provide to the students participating in the STCs.

The transportation problem is also reported as another problem regarding STCs. As in this study, Canlı (2019) and Nartgün and Dilekçi (2016) reported problems with transportation in STCs. Since participation in STCs is not compulsory, only some of the students attend these courses. In addition, since the courses are held on weekends, students who go to the school by a school bus cannot find a shuttle for the courses. In addition, students who get transported education have problems in participating STCs. The lack of

sufficient opportunities for the students living in the village to reach the school prevents these students from benefiting from the courses. As another finding of the research, STCs are differentiated from their alternatives in that all students can participate and participation is free of charge. In this respect, although it is stated that STCs aim to ensure opportunity equality (Canlı, 2019; Nartgün & Dilekçi, 2016), it is known that problems arise because it is open to everyone and free of charge (Biber et al., 2017b; Canlı, 2019; Demir Başaran & Narinalp Yıldız, 2017). When considered in this context, it is understood that inequality of opportunity emerges differently in STCs. At this point, the ministry, municipalities, and non-governmental organizations should support schools and students.

It is found that science teachers generally conduct test-oriented activities and generally use traditional teaching methods such as lecturing, question and answer, and drama during their classes in support and training courses. Additionally, teachers use materials such as smartboards, computers, EBA, Morpa, z-book, tests, and photocopies during their teaching. The literature review also shows that teachers from different disciplines use similar methods and materials in support and training courses (Akkaya, 2017; Biber et al., 2017b; Canpolat & Köçer, 2017; Ünsal & Korkmaz, 2016). In this regard, it is understood that STCs are similar to private institutions called “dershane”. “Dershane” was a private educational institution that prepared students for certain exams. However, some of these institutions were closed due to different sociological reasons, and some of them were turned into private schools (Bozbayındır, & Kara, 2017; Göksu & Gülcü, 2016). With the closure of “dershanes”, the Ministry of National Education decided to open STCs to support and train students (İncirci et al., 2017). Therefore, STCs were perceived as “dershane” by both students, parents, and teachers (Kozikoğlu & Özcanlı, 2020). In Turkey, there is a belief that the way to school achievement is about becoming familiar with and answering multiple-choice questions in a certain type of central exams rather than understanding the subject conceptually. As a result of this belief, teachers tend to use techniques and strategies in their lessons that will enable students to answer a certain type of question correctly, rather than the ones that will provide conceptual understanding. In parallel to this belief, it is seen that participants of this study do not take science courses in STCs as an opportunity to teach nature and natural phenomena, but as a tool to teach various tactics that will enable students to be successful in central exams. As a result of this practice, students tend to memorize rather than conceptualize and cannot transfer what they have learned to their daily lives. To be able to prevent this and improve the quality of STCs and enable teachers to use constructivist, student-centered teaching methods, first of all, students and teachers should be released from pressure due to the central exams.

After these discussions, some recommendations can be made regarding the findings and for further studies. Recommendations regarding the findings can be listed as follows;

- Transportation opportunities should be arranged for the transported students.
- Ministry of Education would increase the number of tests that they publish.
- Social and cultural activities would take a bigger role in support and training courses.
- In this study, the semi-structured interview method is chosen as a means of data collection. Further studies using different types of data such as document analysis and observation can be conducted.
- Case study is the main design of this study. The action research could be used in further studies to get solutions for the issues of support and training courses.
- This research includes teacher opinions about the support and training courses. Further studies would add student opinions alongside teacher arguments.

Reference

- Akkaya, A. (2017). *Evaluation of supporting and training courses regarding opinions of students*, [Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi]. Unpublished master thesis. Ahi Evran University, Institute of Social Sciences, Kırşehir, Turkey
- Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Investigation of secondary school teachers' attitudes towards supporting and training courses [Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi]. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 97-121.
- Baştürk, S. (2012). Classroom teachers' causal attributions of student success or failure on mathematics [Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına atfettikleri nedenler]. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, 4(7), 105-118.
- Biber, A. Ç., Tuna, Abdulkadir, Polat, A.C., Altınok, F., & Küçükoğlu, U. (2017). Student opinions on supporting and training courses applied in middle school, [Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri]. *Journal of Bayburt Educational Faculty*, 12(23), 103-119.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R., & Kabuklu, Ü. N. (2018). Supporting and training course teachers' opinions on sample mathematics questions of the high school entrance exam [Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına ve yeni sınav sistemine dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri]. *Asian Journal of Instruction*, 6(2), 63-80.
- Bozbayındır, F. & Kara, M. (2017). Problems faced at supporting and training courses (STC) and solution suggestions according to teacher opinions, [Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri]. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Scientific research methods*, [Bilimsel araştırma yöntemleri (22. Baskı)]. Ankara: Pegem Academy.
- Canlı, S. (2019). Opinions of school administrators and teachers on the support and training courses [Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 479-501. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.496769>
- Canpolat, U. & Köçer, M. (2017). The analysis of the support and training courses based on the views of the social sciences teachers in the context of the TEOG [Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 123-154.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC medical research methodology*, 11(1), 1-9.
- Demir Başaran, S. & Narinalp Yıldız, N. (2017). Teacher opinions related to the support and implementation of training courses in secondary schools in Turkey. [Türkiye'de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri]. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1152-1173.
- Denizli, H. & Uzoğlu, M. (2016). Determination of views of science teachers on the process of inclusive practices [Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi]. *Journal of Turkish Science Education*, 13(1), 3-37.
- Ergün, M. (2017). *Assessment of supporting and training courses according to the opinions of administrators, teachers and students*, [Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen, öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi]. Unpublished Master Thesis, Fırat University, Institute of Educational Sciences, Elazığ, Turkey.
- Göksu, İ. & Gülcü, A. (2016). The Opinions of the teachers about the supportive courses applied in the middle schools and high schools [Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri]. *Journal of Bayburt Educational Faculty*, 11(1), 153-171.
- Günel, H. & Kaya, R. (2016). Problems and drawbacks that history teachers experience while teaching controversial and sensitive issues (Erzurum sample), [Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas

- konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği)]. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 44-73.
- Hofer, B. K. (2006). Beliefs about knowledge and knowing: Integrating domain specificity and domain generality: A response to Muis, Bendixen, and Haerle (2006). *Educational Psychology Review*, 18(1), 67-76.
- İdin, Ş. & Tozlu, İ. (2012). The impact of placement tests that are coordinated by directorate of national education for free to the success of science and technology course of 7th grade pupils, [Millî Eğitim müdürlüğü tarafından ücretsiz olarak düzenlenen seviye belirleme sınavı kurslarının 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2). 82-91.
- İncirci, A., İlğan, A., Sirem, Ö. & Bozkurt, S. (2017). Students' views about supportive and educational courses in secondary schools [Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri]. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 42, 50-68.
- Kaya, V. H. & Kaya, E. (2018). Are homework and extra lessons necessary for increasing science achievement? [Fen başarısını artırmak için ödevler ve kurslar gerekli midir?] *Anatolian Journal of Teacher*, 2(1), 48-62.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Teacher and student opinions on supporting and training courses: A mixed method study, [Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: bir karma yöntem çalışması]. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 15(30), 280-305. <https://doi.org/10.35675/befdergi.663839>
- Ercan, S., Kürkcü, E. (2021). Evaluation of MEB formal education support and training courses by mathematics teachers and students. *IBAD Journal of Social Sciences*, (11), 39-63.
- MoNE, (2016). *Ministry of National Education's formal and non-formal education support and training courses directive*, [Millî Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi]. Retrieved from https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/01060217 on 26 April 2019.
- Nartgün, Ş. S. & Dilekçi, Ü. (2016). Student and teacher views on educational support and training courses, [Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 22(4), 537-564.
- Timur, S., Kahraman, S., Timur, B. & İşseven, A. (2020). Secondary school students' views of supporting and training courses (STCs) [Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri]. *Trakya Journal of Education*, 10(1), 194-206.
- Turkish Language Institution, (2022). *What is a course?* Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/> on 10 March 2022.
- Tuncel, M., & Fidan, M. (2018). Topics that are difficult to learn in secondary school science lessons and solutions, [Ortaokul fen bilimleri dersinde öğrenmede zorlanılan konular ve çözüm önerileri]. *The 6th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI –EPOK)*. Ankara Pegem Academy.
- Uğurlu, F., & Aylar, F. (2021). Investigation of teachers' self-perception levels towards supporting and training courses: Ordu province sample. *Gazi Journal of Education Sciences*, 7(1), 92-114. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.006>
- Ünsal, S. & Korkmaz, F. (2016). Investigation of teachers' opinion about Functions of the Support and Training Courses, [Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi]. *Kahramanmaraş Sütçü İmam University Journal of Social Sciences*, 13(12), 87-118.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in social sciences*, [Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)]. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldırım, A., Ünal, A. & Çelik, M. (2011). The analysis of principle's, supervisor's and teacher's perception of the term "teacher", [Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi]. *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 92-109

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeyi, ilgi ve isteklerini artırmayı, toplumun bir parçası olmalarını sağlayacak meslekleri yapabilecek şekilde onları geleceğe hazırlamayı amaçlamaktadır. Bireylerin başarılı olması için zeki olmak veya aileden destek almak tek başına yeterli değildir. Dolayısıyla sadece Türkiye’de değil, tüm dünyada eğitim kurumları bireylerin başarısı için gereklidir. Türkiye’de düşük gelirli ailelerde yetişen çocukların da nitelikli düzeyde destek eğitimi alabilmeleri ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin giderilmesi hususunda bir adım olarak okullarda "destekleme ve yetiştirme kursları" açılmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurs yönergesine göre birinci ve ikinci dönem açılan kursları ortaokul seviyesindeki öğrenciler (sekizinci sınıflar hariç) ile ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin (12. sınıflar hariç) maksimum beş dersten haftada toplam 12 saate kadar, ortaokul sekizinci sınıftaki öğrencilerin maksimum altı ayrı dersten haftada 18 saate kadar, ortaöğretimin 12. sınıfındaki öğrenciler ve mezun durumdakilerin ise en fazla altı ayrı dersten haftada 24 saate kadar alabilme imkânları vardır. Yaz döneminde açılan kurslarda ise bir üst sınıfın müfredat programı uygulanır.

Millî Eğitim Bakanlığı, destekleme ve yetiştirme eğitim kurslarının olabildiğince etkili olması için büyük çaba sarf etmektedir. Bu kapsamda destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili çalışmalar yapılarak il / ilçe temsilcileri ve okul müdürlerinin değerlendirmeleri alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarında ana role sahip olması nedeniyle öğretmenlerin fikirlerini belirlemek de son derece önemlidir. Öğretmenler, eğitim uygulamalarının kalitesini belirleyen ana paydaş oldukları için destekleme ve yetiştirme kurslarının başarısında da çok önemli bir role sahiptirler.

Alan yazındaki destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik araştırmaları branş bazında inceleyecek olursak matematik alanında (Biber vd., 2017b; Ercan ve Kürkçü, 2021), sosyal bilgiler alanında (Canpolat ve Köçer, 2017) çalışmalar yapıldığı görülmekteyken çalışmaların çoğunda branş ayrımı yapılmadığı görülmektedir (Akkaya, 2017; Bozbayındır ve Kara, 2017; Demir-Başaran ve Narinalp Yıldız, 2017; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Göksu ve Gülcü, 2016; Uğurlu ve Aylar, 2021). Bu durumdan yola çıkılarak fen bilimleri öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma fen bilimleri branşında yapılacağından alana yönelik örnek teşkil etmesi açısından önemlidir. Bu araştırma, destekleme ve yetiştirme kurslarında ortaya çıkan sorunlara sunduğu çözüm önerileri ile alanyazına ve fen bilimleri öğretmenlerine katkı sağlayacağından dolayı önemlidir. Ayrıca araştırma sonuçlarının destekleme ve yetiştirme kursları kapsamındaki fen bilimleri derslerinin daha etkili ve nitelikli yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu gerekçelerle yürütülen çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarının işleyişini açıklamak, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak olumlu ve olumsuz yönlerini incelemek, sorunlara çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin bu araştırmanın bulgularından hareketle program yapıcılar, okul yöneticileri ve öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaşılan bazı sorunlara çözüm üretebilirler. Bu bağlamda çalışmanın fen bilimleri derslerinin daha verimli ve etkili hâle gelmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın araştırma sorusu, "Fen bilimleri öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışması bir durum veya olayı tüm yönleriyle derinlemesine incelemek için kullanılan bir desendir. Bu çalışmada da fen bilimleri öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kursları kapsamında verilen fen bilimleri derslerine ilişkin görüşlerini derinlemesine ve çok yönlü olarak belirlemek istendiği için bu desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Kayseri ili Melikgazi ilçesindeki devlet okullarında açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında görev yapan altı fen bilimleri öğretmenidir. Bu öğretmenler araştırmaya amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak seçilmişlerdir. Ölçüt örneklemede

belirli nitelikleri karşılayan kişi, olay ve nesnelere seçilerek araştırmaya dâhil edilir. Bu araştırmada ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasının temel nedeni, daha önce destekleme ve yetiştirme kurslarında görev yapmış öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmiş olmasıdır. Katılımcıların isimleri araştırmada kodlanarak kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Daha sonra ise nitel araştırmalarda uzman bir araştırmacı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından incelendikten sonra araştırma verilerinin toplanması amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formu, soruların okunabilirliği, açık ve anlaşılır olması, fen bilgisi öğretmenlerine uygun ve araştırma için yeterli olması açısından alınan dönütlere göre yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra katılımcılardan randevu alınarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcı fen bilimleri öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda yapılmıştır. Her bir görüşme 20-25 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde katılımcıların rahat olabilmeleri için sakin ve sessiz bir ortam oluşturulmuştur. Görüşmelere demografik sorularla başlanmıştır. Araştırmacı, katılımcılar tarafından anlaşılmayan sorular olduğunda alternatif sorular oluşturmuştur. Yanlış anlamaları önlemek için araştırmacılar katılımcıların her soruya verdiği cevabı özetlemiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik kontrolleri nitel araştırmanın doğasına uygun olarak iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenilirlik (tutarlık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) bağlamında ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen ses kayıtlarını transkripsiyon yapıldıktan sonra analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli kavramların daha küçük kategorilere bölünerek özetlendiği daha sistematik bir tekniktir ve okuyucuların verileri daha fazla anlamlandırmasını sağlar. Bu bağlamda derinlemesine incelemeler yapılarak ve veriler tanımlanarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacılar, katılımcıların cevaplarından daha derin bir analiz elde etmek için kodlar oluşturmuşlardır. Bu kodlar belirli kategoriler altında toplanmıştır. Son olarak, kategoriler temalar altında birleştirilmiştir. Bu analizin ardından tüm araştırmacılar kodları, kategorileri ve temaları inceleyerek fikir birliğine varmıştır. Belirlenen kodlar katılımcıların cevaplarını özetler şekildedir. Kategoriler ise araştırmanın sorularını ana hatlarıyla belirtmektedir. Kodların ve kategorilerin belirlenmesi ile oluşturulan ifadeler ise araştırmanın temasını oluşturmuştur.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunun destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilere faydalı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bazı öğretmenler ise destekleme ve yetiştirme kurslarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarında genellikle sınavlara yönelik etkinlikler yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, fen öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarındaki derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin başında düz anlatım, soru-cevap, drama gibi yöntemlerin geldiği anlaşılmıştır. Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarında bazı zorluklarla karşılaştıkları da tespit edilmiştir. Bu zorluklara öğrenci devamsızlığı, derse hazırlık süreci, ulaşım, zaman sorunları, materyal eksikliği örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin yukarıda belirtilen sorunlara yönelik olarak farklı öğrenci türleri için sınıflar oluşturmak, ulaşım imkânları sağlamak, sınıf materyallerinin miktarını artırmak gibi çözüm önerilerinde buldukları görülmüştür.

Araştırma sonuçlarından hareketle taşınabilir öğrenciler için ulaşım olanakları ayarlanması, Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı testlerin sayısının artırılması, destekleme ve yetiştirme kurslarında sosyal ve kültürel faaliyetlere daha fazla yer verilmesi önerilmiştir. Ayrıca farklı veri toplama araçları kullanılarak, farklı örneklem grupları üzerinde yeni araştırmalar yapılması önerilmiştir.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16 Kasım 2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020.20.289

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %35, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %25, 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %20 ve 4. yazarın araştırmaya katkı oranı %20'dir. Araştırmacıların çalışmaya sundukları katkılara ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatür taraması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Literatür taraması, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

Yazar 3: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

Yazar 4: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık, veri analizi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı kurulmamıştır. Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 687 – 707. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-879197>

2000-2019 Yılları Arasında Türkiye’de Yürütülen Proje Tabanlı Öğrenmeyle İlgili Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerindeki Eğilimler *

Trends in Master's and Doctoral Theses Conducted related on Project-Based Learning in Turkey
Between 2000 and 2019

Cengiz Gündüzalp¹ , Yüksel Göktaş² 

Geliş Tarihi (Received): 12.02.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 01.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bu çalışmanın amacı, proje tabanlı öğrenme ile ilgili 2000-2019 yılları arasında Türkiye’de yürütülmüş lisansüstü tezlerin eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda tezler; yazıldığı üniversiteler ve yıllar, araştırma yöntemleri, örneklem sayıları ve düzeyleri, örneklem seçim yöntemleri ve büyüklükleri, veri toplama araçları ve incelenen bağımlı/bağımsız değişkenler gibi farklı boyutlar açısından incelemeye tabi tutulmuştur. Çalışma kapsamında toplam 174 adet tez incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, tezlerin önemli bir kısmının Gazi, Marmara ve Hacettepe üniversitelerinde yürütülmüş olduğunu göstermiştir. Tezlerde kullanılan araştırma yaklaşımlarının önemli bir bölümünün nicel araştırma yaklaşımı olduğu görülürken, son yıllarda nitel ve karma araştırma yaklaşımlarının kullanım sıklığının artmıştır. Nicel yaklaşımların kullanım sıklığına bağlı olarak, tezlerde yarı deneysel tasarım araştırma yöntemlerinin oldukça fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Veri toplama araçları açısından bakıldığında, tezlerde farklı ölçek türlerinin yaygın olarak tercih edildiği, ardından başarı testleri, mülakatlar ve anketlerin geldiği görülmüştür. Örneklem düzeylerinde ise en çok ortaokul, lisans, ilkökul öğrencileri ve öğretmenlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneklem seçim yöntemlerini belirtmeyen çalışma sayısının oldukça fazla olduğu görülürken, örneklem sayıları açısından tezlerde daha çok 31-100 ve 11-30 kişilik gruplar kullanılmıştır. Son olarak tezlerde akademik başarı, farklı durum ve kavramlara yönelik tutumlar ve öğretmen/veli görüşleri gibi farklı değişkenlerin incelendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, araştırma eğilimleri, içerik analizi, doktora ve yüksek lisans tezleri.

&

Abstract: The aim of this study is to determine the trends of the postgraduate dissertations conducted relevant to project-based learning in Turkey between 2000 and 2019. For this purpose dissertations are; The universities and years in which they were written were examined from different dimensions such as research methods, sample numbers and levels, sample selection methods and dimensions, data collection tools and dependent/independent variables inspected. A total of 174 theses in the scope of the study were examined. Findings obtained from the study showed that a significant part of the theses were carried out in Gazi, Marmara and Hacettepe universities. While it is seen that a significant part of the research approaches used in theses are quantitative research approaches, the frequency of use of qualitative and mixed research approaches has increased in recent years. Depending upon the frequency of use of quantitative approaches, it is determined that quasi-experimental design research methods are pretty much used in dissertations. In terms of data collection tools, it has been observed that different types of scales are widely preferred in dissertations, followed by success tests, interviews and questionnaires. At the sample levels, it was determined that middle school, undergraduate, primary school students and teachers are the most used groups. While it was seen that the number of studies not specifying the sample selection methods was quite high, 31-100 and 11-30 people were used more in theses in terms of sample numbers. Finally, it was observed that different variables such as academic success, attitudes towards different situations and concepts, and teacher/parent views were examined as dependent variables in dissertations.

Keywords: Project based learning, research trends, content analysis, doctoral and master dissertation.

Atıf/Cite as: Gündüzalp, C. & Göktaş, Y. (2022). 2000-2019 yılları arasında Türkiye’de yürütülen proje tabanlı öğrenmeyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerindeki eğilimler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 687-707. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-879197>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr. Cengiz Gündüzalp, Kafkas Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri, cengizgunduzalp@kafkas.edu.tr., ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5108-437X>

² Prof. Dr. Yüksel Göktaş, Atatürk Üniversitesi, yuksel.goktas@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7341-2466>

1. GİRİŞ

Proje tabanlı öğrenme günümüz eğitim ortamlarında birçok farklı alanda farklı şekillerde kullanılan bir eğitim modeli olarak görülmektedir. Proje tabanlı öğrenme yeni bir eğitim modeli değildir. Proje tabanlı öğrenmenin temelleri John Dewey'in "yaparak öğrenme" düşüncesine dayandırılmaktadır (Barron, vd., 1998). Yaparak öğrenme, bireyin kendi bilgisini yapılandırmasını sağlamak için araştırma yapma, sorgulama, etkileşim ve iletişimde bulunmasını destekler. Aynı zamanda yaparak öğrenme, var olan bilgi, deneyim ve becerileri yeni bilgiler kazanma ve bu bilgileri yapılandırmada kullanmayı içerir. Yaparak öğrenme, yapılandırmacılık ile benzer niteliklere sahiptir. Grant'a (2002) göre proje tabanlı öğrenme yapılandırmacılık görüşü ile yakından ilişkilidir. Proje tabanlı öğrenme ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki bu yakından ilişki, proje tabanlı öğrenmenin de bilginin kazanılması ve yapılandırılması adına yukarıda belirtilen niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Proje tabanlı öğrenme için yapılan farklı tanımlar bu durumu destekler niteliktedir. Mergendoller vd. (2006, s. 49) proje tabanlı öğrenmeyi "planlama ve tasarım, problem çözme, karar verme, ürün oluşturma ve sonuçları değerlendirme gibi birçok karmaşık süreçle öğrencileri meşgul eden bir öğretme ve öğrenme modeli" olarak ifade etmişlerdir. Kaşaracı (2013, s. 8) ise proje tabanlı öğrenmeyi "öğrencilerin bireysel olarak veya grup hâlinde bir problemi dikkate alarak gerçekleştirdikleri problem çözme tekniği ve öğrenmeyi özgün durumlar içerisine yerleştiren bir öğrenme metodu" olarak tanımlamıştır. Ayrıca Boss ve Kraus (2007, s. 11) proje tabanlı öğrenmenin "sınıf içinde uygulanan geleneksel öğretim stratejisinin tamamen tersine çevrilmiş hâli" olduğunu ifade etmişlerdir.

Proje tabanlı öğrenme için yapılan tanımlardan hareketle onu bir yaklaşım, eğitim modeli ve öğrenme/öğretim yöntemi veya bir öğretim stratejisi olarak nitelemek mümkündür. Proje tabanlı öğrenmenin öğrencileri kısa ve uzun dönemde belirlenen hedeflere ulaştırmadaki etkililiği göz önünde bulundurularak onu bu kavramlardan herhangi biri ile tanımlamak mümkün görünmektedir. Ama en genel anlamda proje tabanlı öğrenmenin geleneksel yöntemlerden oldukça farklı niteliklere sahip olduğu gözden kaçırılmaması gereken önemli bir noktadır. Aşan ve Haliloğlu'nun (2005, ss. 68-81) "Proje tabanlı öğrenme geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak düşünülmelidir." görüşü de bu yönde olmuştur. Diffily (2012) ve Demiral (2015) öğrencilerin proje tabanlı öğrenme sürecinde bazı görevler üstlendiğine dikkat çekerler. Bu görevler arasında farklı problemleri tanıma, eleştirel düşünme ve yaratıcılığı geliştirme, araştırmayı öğrenme, ulaşılan verileri analiz etme, bilgileri ayrıştırma ve bütünleştirme gibi sorumluluk gerektiren görevler vardır. Nitekim proje tabanlı öğrenmenin öğrenciyi merkeze alan bir yapıda olması ve grupla çalışmayı gerektirmesi, farklı düşünce ve fikirlerin ortaya koyulmasına imkân verir. English ve Kitsantas'a (2013) göre proje tabanlı öğrenme öğrencilere farklı gerçek hayat becerileri kazandırır. Bunlar karmaşık problemleri çözebilme becerileri, bilgiyi analiz edebilme ve değerlendirebilme ve birlikte çalışabilme olarak ifade edilebilir. Proje tabanlı öğrenme ile öğrencinin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varması desteklenerek, öğrenmeyi öğrenmesi hedeflenir. Proje tabanlı öğrenmede anlamlı ve etkili öğrenmenin sağlanmasının önemli hedefler arasında yer aldığı ifade edilebilir.

Proje tabanlı öğrenme araştırma temelli bir yapıya sahiptir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilere bireysel veya grup olarak gerçek yaşam problemleri ve özgün materyallerle çalışma imkânı sunarak, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, sentez yapma gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Gültekin, 2009). Bell'e (2010) göre proje tabanlı öğrenme öğrenci odaklı ve öğretmen tarafından desteklenen bir sorgulama süreci içeren, bu süreçte öğretmenin öğrencilerin farklı sorularına rehberlik ederek bu soruların cevaplarının araştırılmasına imkân sağladığı, öğrenci seçiminin anahtar rol oynadığı, bağımsız düşünen ve öğrenenler için önemli bir stratejidir. Proje tabanlı öğrenme ile problemlere çözüm aranırken farklı çözüm yollarının bulunması, bunlara uygun kararların alınması ve uygulanması adına yaratıcı fikirlerin oluşturulması sağlanabilmektedir. Stolk ve Harari (2014, ss. 231) bu bağlamda proje tabanlı öğrenmenin temel amacının "bireyin ortaya konulan problemleri doğru olarak cevaplandırmasından daha önemli olan şey, konu hakkında bilgi sahibi olmak ve edindiği bu bilgileri

gerçek yaşamda kullanabilmek” olduğuna vurgu yapmışlardır. Bell (2010) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sorumluluğu, bağımsızlık ve disiplin şeklinde üç önemli çıktısının olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda proje tabanlı öğrenmenin etkileşimde bulunma, görüşme ve iş birliği yapma gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunarak sosyal öğrenmeyi desteklediğini de ifade etmiştir. Ülküdür (2016)’de öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenme sürecine aktif olarak katılabildiklerini ve öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi ile de öğrencilerin üzerindeki baskının hafiflediğini belirtmiştir. Tabii ki bu durumların gerçekleşmesi için esas olan, farklı fikirlerin oluşturulması ve farklı düşüncelerin ortaya koyulmasıdır. Bunun için proje çalışmalarında grupla iş birliği içinde olmak proje tabanlı öğrenmenin temel şartı olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda grup içinde iletişimin güçlendirilmesi, farklı şekillerdeki iletişim becerilerine sahip olma ve grup bireyleri ile empati kurma, problemlere yaratıcı çözümler üretme adına proje tabanlı öğrenmede dikkate değer durumlar olarak görülebilmektedir. Nitekim proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulamaya koyulduğu ve derslerde benimsendiği sınıflarda, öğrencilerin iş birliği yoluyla çözüm üretme ve yaratıcılıkları gelişmektedir (Kılıç & Özel, 2014). Bu bağlamda literatürde proje tabanlı öğrenme ile ilgili farklı çalışmaları görmek mümkündür. Erdoğan ve Dede (2015) bilgisayar destekli proje tabanlı öğretimin öğrencilerin fen ve teknoloji ve bilgisayar derslerindeki başarılarına ve portfolyo geliştirmelerine etkilerini ele almış ve deney grubundaki öğrencilerin portfolyo puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yılmaz (2015) proje tabanlı öğrenmenin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkilerini belirlemeyi amaçladığı bir çalışma yapmıştır ve çalışma sonucunda iki değişken bakımından deney grubu lehine anlamlı farklar elde etmiştir. Tonbuloğlu vd. (2013) proje tabanlı öğrenmenin öz yeterlilik algısı ve bilişüstü becerilere etkisini incelediği çalışmasından, yöntemin değişkenler üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu yönünde sonuçlar elde etmiştir (Kocaman Karoğlu, 2016).

Proje tabanlı öğrenmenin çok yönlü yapısı dikkate alındığında birçok farklı alanda, farklı şekillerde kullanılabilirliği dikkate değer bir durumdur. Proje tabanlı öğrenmenin farklı branşlarda ve alanlarda tek başına veya diğer yöntemlerle desteklenerek kullanımının zaman içindeki artışı bu durumu destekler niteliktedir. Proje tabanlı öğrenme uygulamaya dönük bir yapıya sahip olup, farklı disiplinlerle çalışma imkânı sunmaktadır. Disiplinler arası bir özelliğe sahip olması uygulama aşamasında farklı disiplinlerin ortaklaşa çalışmasına imkân sağlamaktadır. Bu durum proje tabanlı öğrenmenin birçok alanda farklı amaçlar için kullanılmasına fırsat vermektedir. Bu çok yönlü yapı proje tabanlı öğrenmenin değişim ve gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenmeyle ilgili değişim ve gelişim sürecinin izlenmesi ve takip edilmesi, önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Ayrıca birçok alan için oldukça önemli bir yere sahip olan proje tabanlı öğrenme ile ilgili literatürde benzer bir çalışmanın olmaması da farklı bir gereklilik olarak ifade edilebilir. Bu gerekliliklerden hareketle yapılan çalışma proje tabanlı öğrenme ile ilgili olarak belli yıllar arasında yürütülmüş yüksek lisans ve doktora tezlerinin farklı açılardan genel eğilimlerini ortaya koyarak bu amacı desteklemektedir. Bu durumun açık bir şekilde ortaya koyulması adına bu çalışmada proje tabanlı öğrenme ile ilgili Türkiye’de yürütülen doktora ve yüksek lisans tezleri incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Çalışmanın amacı, Türkiye’de 2000-2019 yılları arasında proje tabanlı öğrenme ile ilgili olarak yürütülmüş doktora ve yüksek lisans tezlerindeki araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, tezlerin yazıldığı üniversiteler ve yazıldığı yıllar, tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri, örneklem sayıları, örneklem düzeyleri, örneklem seçim yöntemleri, örneklem büyüklükleri, veri toplama araçları ve tezlerde incelenen bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin genel eğilimler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

Proje tabanlı öğrenme ile ilgili yürütülmüş,

- 1- Tezlerin yürütüldüğü yıla ve üniversiteye göre dağılımı nasıldır?
- 2- Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
- 3- Tezlerde tercih edilen örneklem düzeyleri (ilkokul, ortaokul, lise, lisans, öğretmen, yönetici, doküman, vb.), örneklem seçim yöntemleri ve örneklem büyüklükleri (örneklemedeki kişi sayısı) nelerdir?
- 4- Tezlerde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
- 5- Tezlerde incelenen bağımlı ve bağımsız değişkenler hangileridir?

1.2. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2000-2019 yılları arasında proje tabanlı öğrenme ile ilgili Türkiye’de yürütülen ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ulusal tez merkezinde erişime açık olan yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır. Tezler, yazıldığı üniversite, yazıldığı yıl, kullanılan araştırma yöntemleri, örneklem sayısı, örneklem düzeyi, örneklem seçim yöntemi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve incelenen bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmiştir.

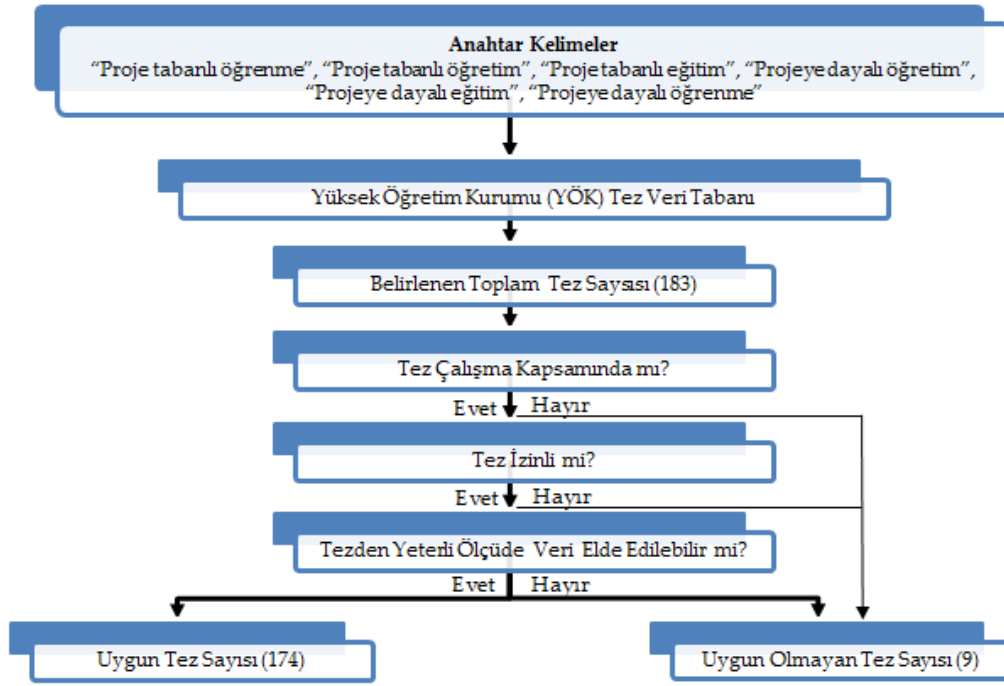
2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, Türkiye’de “proje tabanlı öğrenme” ile ilgili olarak yürütülmüş yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Çalışmada, belirlenen yıllar arasında yürütülmüş tezler; yazıldığı yıl ve üniversite, kullanılan araştırma yöntemleri, örneklem düzeyi, örneklem seçim yöntemi, örneklem büyüklüğü, veri toplam araçları ve tezlerde incelenen bağımlı ve bağımsız değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi yöntemi, farklı türden araştırmalardan oluşan ve benzer niteliklere sahip konuları inceleyen çalışmaların temaları tespit edilerek buna ilişkin sentez ve yorumlamanın yapıldığı bir yöntemdir (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu yöntemde genel durum ile ilgilenilir ve belirlenen temalara ilişkin yüzde ve frekans değerleri dikkate alınarak araştırılan konu ile ilgili genel bilgiler elde edilir. Ayrıca bu yöntem ile, araştırılan konuya yönelik literatür taraması sonucunda ulaşılan verilerden, daha önceden tespit edilmiş kavram ve temalara göre benzer olanlar sınıflandırılıp düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2.2. Tez belirleme süreci

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye’de 2000-2019 yılları arasında proje tabanlı öğrenme ile ilgili olarak yürütülmüş yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamı oluşturmaktadır. Çalışma evrenine ulaşmak için Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) tez veri tabanı kullanılmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez veri tabanında “proje tabanlı öğrenme”, “proje tabanlı öğretim”, “proje tabanlı eğitim”, “projeye dayalı öğretim”, “projeye dayalı eğitim” ve “projeye dayalı öğrenme” anahtar kelimeleri kullanılarak, aranılacak alan seçeneği tümü seçilerek arama işlemi yapılmış ve toplam 183 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 9 adedi, erişime açık olmaması, tezden yeterli miktarda veri elde edilememesi ve çalışmanın konusuyla ilgili olmaması gibi sebeplerden dolayı kapsam dışında tutulmuştur (bkz. Şekil 1). Sonuç olarak çalışmanın amacına uygun görülen toplam 174 adet yüksek lisans ve doktora tezi tespit edilerek ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.



Şekil 1. Tezlerin belirlenme süreci

2.3. Veri toplama aracı ve süreci

Çalışmada araştırma yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde işlemlerin doğru ve hızlı bir şekilde ilerleyebilmesi için içeriğin amaca uygun şekilde kategorilere ayrılması gerekmektedir. Bu çalışmada kategori uyarlama işlemleri için “Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Form Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu (2012) tarafından geliştirilmiştir. Form yedi kategoriden oluşmuştur. Her kategori altında o kategoriyle ilişkili olan farklı sayıda bölüm ve seçenek bulunmaktadır. Bu kategoriler makalenin künyesi, türü, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemidir. Bu çalışmada formun kategorileri, bölümleri ve seçenekleri tezlerin sınıflandırılabilmesi için uyarlanmıştır. Çalışmada formun uyarlanmış hâli kullanılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışma için belirlenen tezler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sürecinde, çalışmanın değişkenleri tek tek dikkate alınarak her bir tez çalışmasının sahip olduğu özellikler, çalışmanın veri toplama aracındaki kategoriler, bölümler ve seçeneklere uygun olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu işlem için yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Analiz işlemlerinden elde edilen veriler, çalışmanın her bir araştırma sorusunun cevabını karşılayacak şekilde frekans ve yüzde oranları ile ifade edilmiştir. Analiz işlemleri sonucunda elde edilen sayısal veriler farklı grafiklerle sunulmuştur.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

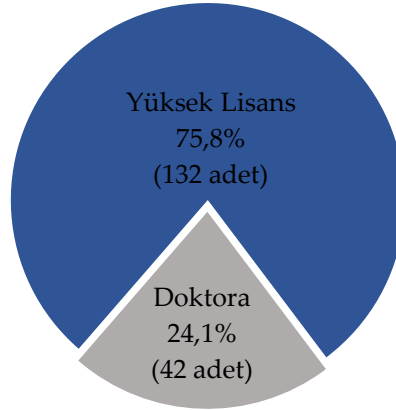
Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-66323135-900.99-8269

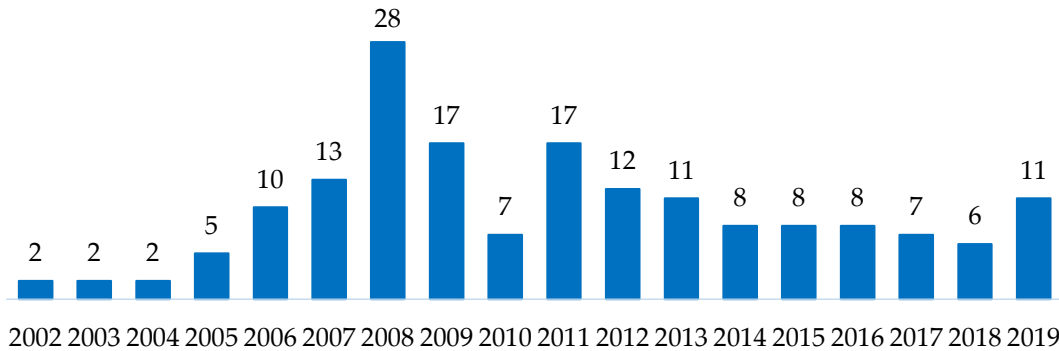
3. BULGULAR

Çalışma için 2000-2019 yılları arasında Türkiye’de yürütülmüş ve Yüksek Öğretim Kurumu’nun (YÖK) tez veri tabanında yayınlanmış toplam 183 adet teze ulaşılmıştır. Fakat bu tezlerden 4 adedinden yeterli ölçüde veri elde edilemediği, 1 adedi konu dışı olduğu, 4 adedi ise erişime açık olmadığı için, çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışma kapsamında olan toplam 174 adet yüksek lisans ve doktora tez çalışması incelenmiştir. Tezlerin 132’sinin (%75,8) yüksek lisans, 42’sinin (%24,1) ise doktora tez çalışması olduğu görülmüştür (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Tezlerin türlerine göre dağılımı

Tezlerin yürütüldüğü yıllara ilişkin bulgular incelendiğinde, en çok tezin 2008 yılında yürütüldüğü görülmüştür. Ayrıca 2009, 2011 ve 2007 yıllarının da fazla sayıda tez yürütülen yıllar olduğu görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu’nun kendi çalışma alanlarında yaptığı farklı düzenlemelerin bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Öte yandan 2002, 2003 ve 2004 yılları ise proje tabanlı öğrenme ile ilgili en az sayıda tezin yürütüldüğü yıllar olmuştur (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Tezlerin yürütüldüğü yıllara göre dağılımı

Proje tabanlı öğrenme ile ilgili olarak yürütülmüş tezlerin üniversiteler bazında dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde, Gazi Üniversitesinde yürütülmüş olan yüksek lisans ve doktora tez çalışma sayısının diğer üniversitelerden oldukça fazla olduğu görülmüştür. Gazi Üniversitesinin birden fazla eğitim fakültesine sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu durumun beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir. Öte yandan Marmara ve Hacettepe üniversitelerinin yüksek lisans ve doktora tez çalışması sayısında Gazi Üniversitesini takip ettiği belirlenmiştir. Hacettepe Üniversitesinde yürütülmüş doktora ve yüksek lisans

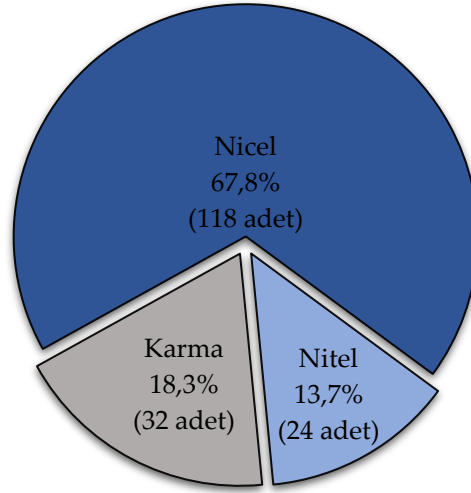
tez sayılarının birbirine yakın olduğu görülürken, Marmara Üniversitesinde yüksek lisans tez sayısının, doktora tez sayısından daha fazla olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 1).

Tablo 1.

Proje Tabanlı Öğrenme ile İlgili Olarak Yürütülmüş Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Y.L. (f)	Dok. (f)	Üniversite Adı	Y.L. (f)	Dok. (f)
Marmara	15	3	Celal Bayar	-	1
Gazi	14	2	Abant İzzet Baysal	1	-
Hacettepe	7	8	Ahi Evran	1	-
Selçuk	7	1	Aksaray	1	-
Çukurova	7	-	Amasya	1	-
Dokuz Eylül	6	1	Anadolu	-	1
Bülent Ecevit	6	-	Bilkent	1	-
Fırat	4	2	Giresun	1	-
İnönü	4	-	İstanbul	1	-
Karadeniz Teknik	3	3	Ankara	1	-
Dicle	3	2	Çağ	1	-
Atatürk	3	2	Erciyes	1	-
Balıkesir	3	2	Gaziosmanpaşa	1	-
Eskişehir Osmangazi	3	-	Kafkas	1	-
Sakarya	3	-	Kastamonu	1	-
Çanakkale Onsekiz Mart	3	-	Mersin	-	1
Trakya	3	-	Kırıkkale	1	-
Uludağ	2	1	Mehmet Akif Ersoy	1	-
Afyon Kocatepe	2	-	Niğde Ömer Halisdemir	1	-
Bahçeşehir	2	-	Muş Alpaslan	1	-
Dumlupınar	2	-	Mustafa Kemal	1	-
Muğla Sıtkı Koçman	2	-	Ondokuz Mayıs	1	-
Ortadoğu Teknik	2	1	Yeditepe	1	-
Pamukkale	2	-	Necmettin Erbakan	1	1
Süleyman Demirel	2	-	Yıldız Teknik	1	-
Toplam	110	38		22	4

Çalışma için incelenen tezlerin birçoğunda nicel araştırma (f=118) yaklaşımlarının kullanıldığı görülmüştür. Tezlerin önemli bir kısmının deneysel desenler ile yürütülmüş olması bunun beklenen sebebi olarak görülebilir. Diğer taraftan tezlerde karma (f=32) ve nitel (f=24) araştırma yaklaşımlarının birbirine yakın sayıda tercih edildiği belirlenmiştir (bkz. Şekil 4). Son yıllarda farklı yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yaklaşımlar ve sayısal özelliğe sahip olmayan değişkenlerden yararlanılarak derinlemesine analizlerin yapıldığı nitel yaklaşımların kullanım sıklığındaki artış, proje tabanlı öğrenme ile ilgili yürütülen tezlerde de kendisini göstermiştir.



Şekil 4. Tezlerin yürütüldüğü yıllara göre dağılımı

Yarı deneysel yöntemlerin (f=109) birçok tezde kullanıldığı görülmüştür. Özellikle ön test-son test deney, kontrol gruplu desenlerin sıklıkla kullanılması bu durumu destekler niteliktedir. Yöntem bazında karşılaştırmaların yapılması ve yöntemlerin farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların fazlalığı bu durumun ortaya çıkmasındaki önemli faktörler olarak düşünülebilir. Öte yandan tarama (f=16) ve durum çalışmalarının da (f=10) birçok tez çalışmasında tercih edildiği görülmüştür (bkz. Tablo 2). Tezlerin bazılarında ise birden fazla araştırma yöntemi birlikte kullanılmıştır. Proje tabanlı öğrenme ile ilgili sorunlar, görüşler, tutumlar gibi farklı durumların ortaya koyulması adına bu tip çalışmaların tezlerde kullanılması doğal bir sonuç olarak görülebilir.

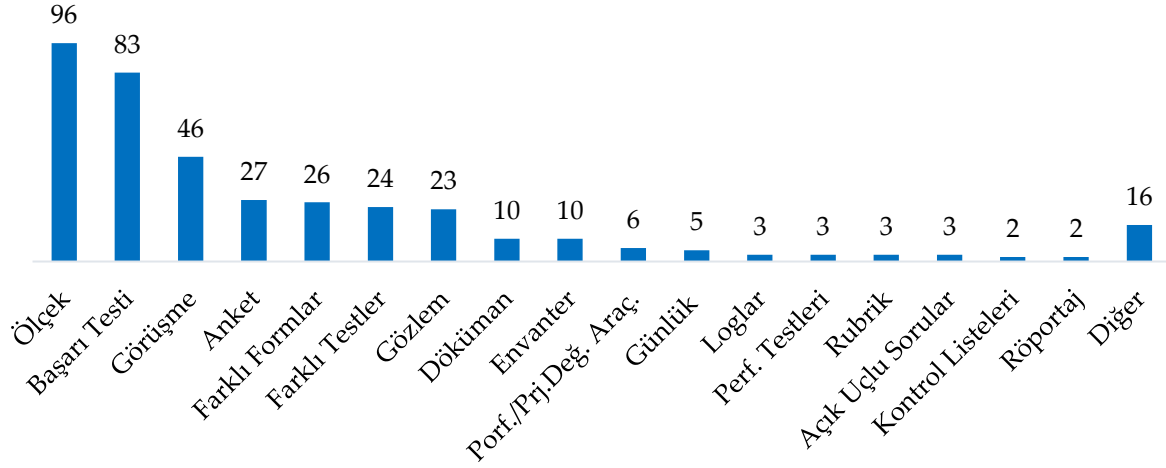
Tablo 2.

Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Araştırma Yöntemi	(f)
Yarı Deneysel	109
Tarama	16
Durum Çalışması	10
Eylem Araştırması	7
Betimsel	4
Meta Analiz	5
İçerik Analizi	3
Nitel Araştırma	2
Tam Deneysel	1
Diğer	19
Toplam	176

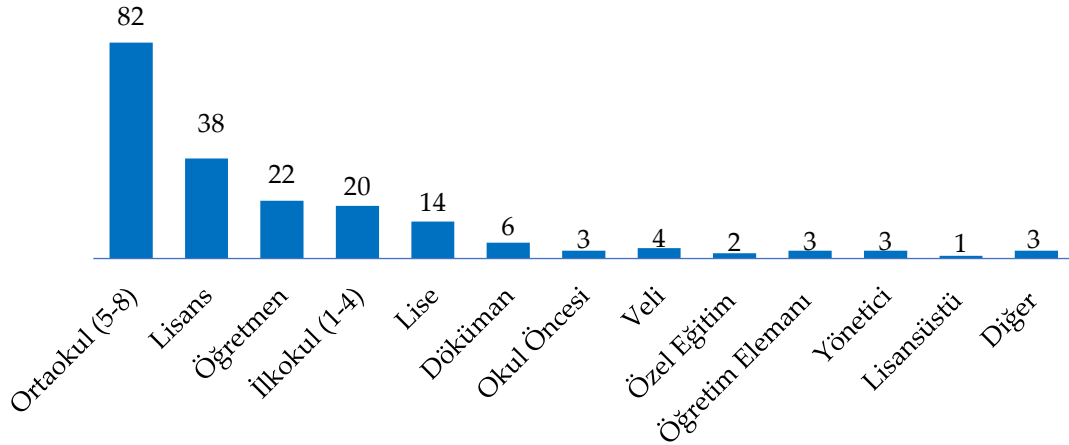
Tezlerde kullanılan veri toplama araçları ve yöntemlere ilişkin bulgular incelendiğinde, ölçeklerin (f=96) ve başarı testlerinin (f=83) birçok tezde kullanıldığı görülmüştür. Tezlerde kullanılan başarı testleri genel olarak çoktan seçmeli sorulardan oluşturulmuş olup, çok nadir olsa da bu testlerde ve anketlerde açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Açık uçlu sorular, incelenen tezlerde özellikle farklı biçimlerde düşünebilmeyi sağlama, yorumlamayı etkili bir şekilde kullanabilmeyi ve alternatif cevaplar üretebilmeyi bekleme gibi durumlarda tercih edilmiştir. Deneysel çalışmaların fazlalığı bu durumun ortaya çıkmasındaki önemli etkenlerden biri olarak görülebilir. Diğer taraftan görüşme (f=46), anket (f=27) ve gözleminde (f=23)

tezlerde fazlaca kullanılan veri toplama araçları arasında yer aldığı görülmüştür. Nitel ve karma çalışmaların varlığının bu gibi veri toplama araçlarının işe koşulmasına ön ayak olduğu düşünülebilir. Bunlara ek olarak çalışmaların çeşitliliği, değişkenlerin sayısı ve farklılığına göre farklı formlar (f=26) (çalışma süresi formu, bireysel değerlendirme formu, öğrenci oto kontrol formu, vb.) ve testlerde (f=24) (kavram testi, bilgi testi, kalıcılık testi, yetenek testi düşünme testi, vb.) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (bkz. Şekil 5).



Şekil 5. Tezlerde kullanılan veri toplama araç ve yöntemleri

Yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında örneklem düzeyi olarak en fazla tercih edilen grubun ortaokul (5-8. sınıf) öğrencileri (f=82) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan lisans düzeyi öğrencilerinin de (f=38) fazlaca tercih edilen bir örneklem grubu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler (f=22) ve ilkokul öğrencileri de (1-4. sınıf) (f=20) örneklem düzeyi olarak birçok tezde kullanılan gruplar arasında yer almıştır (bkz. Şekil 6).



Şekil 6. Örneklem düzeylerinin dağılımı

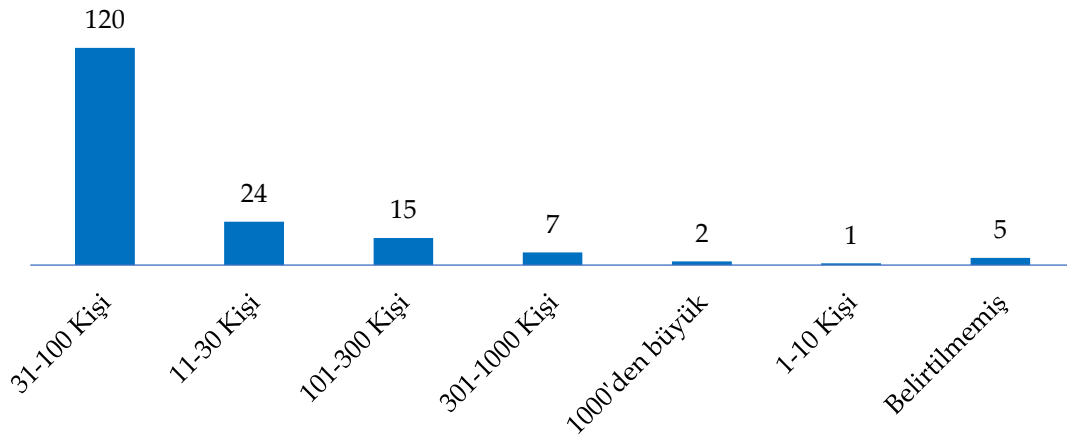
Proje tabanlı öğrenme ile ilgili olarak yürütülmüş yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde örneklem seçim yöntemlerinin birçok tezde belirtilmediği (f=125) görülmüştür. Tezlerin önemli bir çoğunluğunun deneysel çalışmalar olması bu durumun oluşmasına önemli bir katkı sunmuştur. Öte yandan bulgular, rastgele (tesadüfi) (f=16) ve amaca uygun / uygun / kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemlerinin (f=21) diğer örnekleme yöntemlerine göre tezlerde daha fazla tercih edildiğini göstermiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3.

Tezlerde Kullanılan Örneklem Seçim Yöntemleri

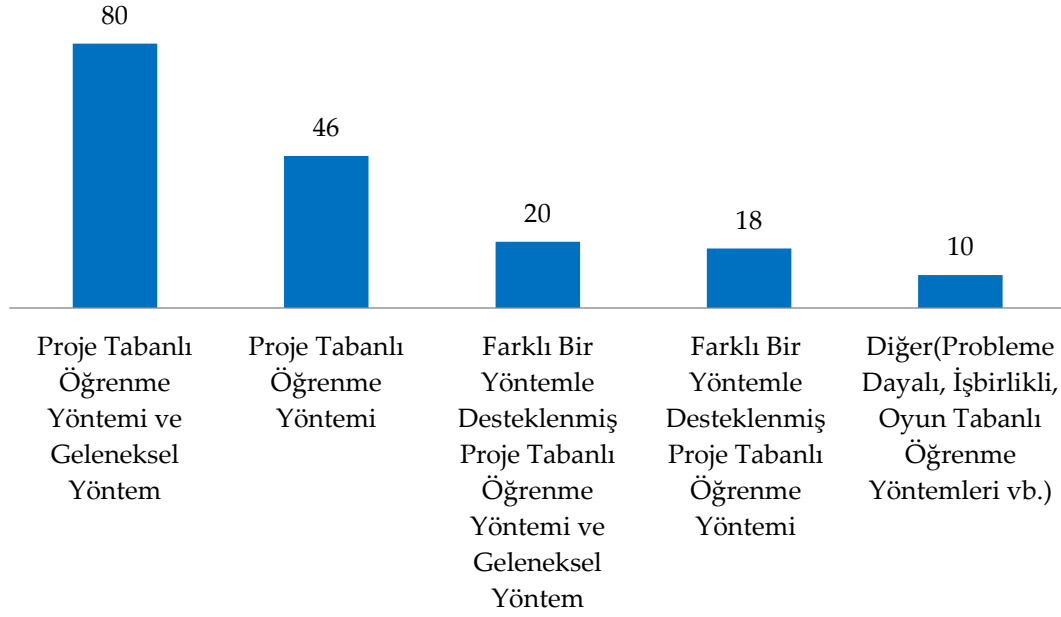
Örneklem Seçim Yöntemi	(f)
Belirtilmemiştir	125
Rastgele (Tesadüfi) Örneklem	16
Amaca Uygun	16
Kolay Ulaşılabilir	5
Evrenin Tamamı	3
Ölçüt Örnekleme	3
Tabakalı Örnekleme	1
Diğer	5
Toplam	174

Örneklem sayısı bakımından bulgular dikkate alındığında, 31-100 arası kişi (f=120) sayısına sahip örneklem grubunun oldukça fazla sayıda tezde kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında 11-30 (f=24) ve 101-300 (f=15) arası kişi sayısına sahip örneklem grupları da birçok çalışmada kullanılmıştır (bkz. Şekil 7).



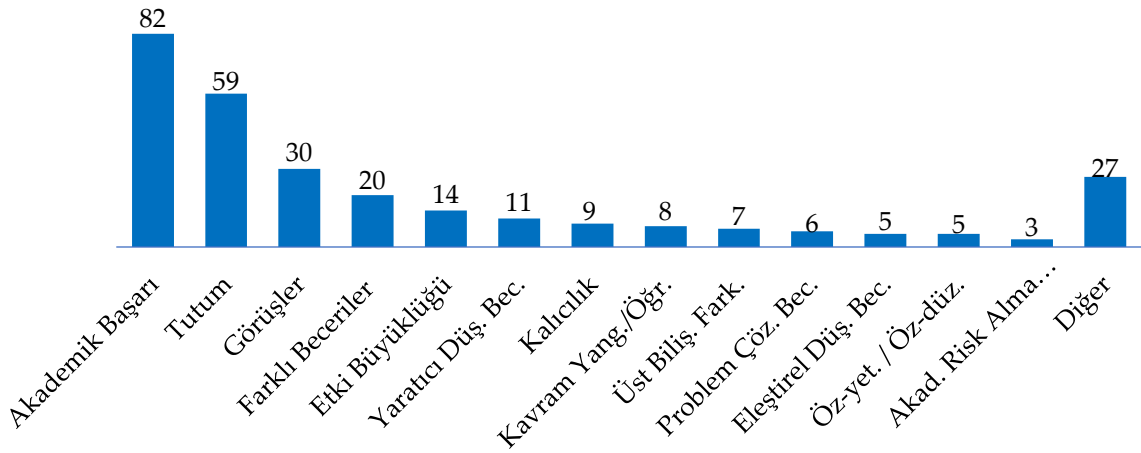
Şekil 7. Tezlerde kullanılan örneklem büyüklükleri

Tezlerde incelenen bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular dikkate alındığında, yöntem bazında proje tabanlı öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntemin (f=80) birlikte bağımsız değişken olarak kullanıldığı tez sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu tezlerde genel olarak geleneksel yöntem ile proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin karşılaştırması yapılmıştır. İncelenen tezler arasında proje tabanlı öğrenme yönteminin tek bağımsız değişken olarak kullanıldığı birçok tezin (f=46) olduğu da tespit edilmiştir. Bu tezlerde proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenlere olan etkisi incelenmiştir. Farklı bir yöntemle desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin birlikte kullanıldığı çalışmaların sayısının (f=20), farklı bir yöntemle desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yönteminin tek bağımsız değişken olarak kullandığı çalışma sayısına (f=18) yakın bir değere sahip olduğu görülmüştür. Buna ek olarak probleme dayalı öğrenme, iş birlikli öğrenme, yapılandırmacı öğrenme ve oyun tabanlı öğrenme yöntemi gibi farklı öğrenme yöntemleri de proje tabanlı öğrenme yöntemi ile birlikte bağımsız değişken olarak kullanılmıştır (f=10) (bkz. Şekil 8).



Şekil 8. Tezlerde incelenen bağımsız değişkenler

Bağımlı değişkenler açısından elde edilen bulgular dikkate alındığında, akademik başarı ($f=82$) değişkeninin incelendiği tez sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Başarı değişkenini tutum (ders, çevre, vb.) ($f=59$) değişkeni izlemiştir. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri de ($f=30$) birçok tezde bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Yaratıcı düşünme ($f=11$), problem çözme ($f=6$), eleştirel düşünme ($f=5$) ve mantıksal, sezgisel, vb. farklı becerileri ($f=20$) bağımlı değişken olarak inceleyen çalışmaların sayısı da dikkate değerdir. Etki büyüklüğü de ($f=14$) birçok tezde bağımlı değişken olarak incelenmiştir (bkz. Şekil 9).



Şekil 9. Tezlerde incelenen bağımlı değişkenler

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, 2000-2019 yılları arasında Türkiye’de proje tabanlı öğrenme ile ilgili yürütülen yüksek lisans ve doktora tezleri farklı değişkenler açısından incelenerek, bu alana yönelik eğilimler ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda toplam 174 yüksek lisans ve doktora tezi, yazıldığı üniversite ve yıl, araştırma yöntemleri, örneklem sayısı ve düzeyi, örneklem seçim yöntemi ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve incelenen bağımlı/bağımsız değişkenler bakımından ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Proje tabanlı

öğrenme ile ilgili genel eğilimleri ortaya koymanın gelecekte bu anlamda yapılacak çalışmalara katkı sağlayabileceği ve yol gösterebileceği öngörülmektedir.

4.1. Tezlerin yazıldığı üniversiteler ve yıllar

Çalışma sonuçları farklı disiplinlerde etkili bir şekilde kullanılabilen, yapılandırmacı anlayışla temellendirilmiş, öğrenci merkezli ve çok yönlü bir yapıya sahip olan proje tabanlı öğrenme ile ilgili yürütülen tez sayısının oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Proje tabanlı öğrenmenin planlama, uygulama ve değerlendirme gibi süreçlerinin zor olması, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alması, öğretmenin iş yükünü arttırması, çalışma yapılacak zamanın sınırlılığı ve uygun grupların bulunmasında yaşanan aksaklıklar gibi farklı sebeplerin, tez sayısını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Proje tabanlı öğrenme ile ilgili tezlerin önemli bir çoğunluğunun eğitim fakültelerinde yazıldığı düşünüldüğünde, birden fazla eğitim fakültesine sahip Gazi Üniversitesinin yürütülmüş tez sayısı bakımından en üst sırada yer alması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden daha az sayıda olduğu göstermiştir. Bu sonuçlar farklı çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile uyumluluk göstermektedir (Temel, Şen & Yılmaz, 2014; Yılmaz, Aydın & Bahar, 2015; Daşdemir, Cengiz & Aksoy, 2018). Bu durum doktora ve yüksek lisans eğitimi veren bölümler ve bu eğitimleri alan kişiler arasındaki sayısal fark ile açıklanabilir niteliktedir. Öte yandan tez sayısında 2008 yılına kadar yüksek ivmeli bir artışın olduğu, 2008 yılında bu sayının zirveye ulaştığı, 2011 yılından sonra ise bir azalış eğilimine girildiği görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı'nun (MEB) 2005 yılında öğretim programları reformunda yapılandırmacı anlayışı benimsemesi, proje tabanlı öğrenme yöntemine dayalı etkinliklerin derslerde kullanılmasının önünü açmıştır. Bu durum bu yıldan sonra proje tabanlı öğrenme ile ilgili olarak yürütülmüş tez sayılarındaki artışın önemli bir sebebi olarak görülebilir. Öte yandan proje tabanlı öğrenmenin zaman içinde araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında popülerliğini kaybetmesi ve onun yerine farklı eğitim modellerinin ve yöntemlerinin tercih edilmesi gibi sebepler ise yürütülmüş tez sayılarının azalmasındaki önemli etkenler olarak düşünülebilir. Benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarda bunu destekler niteliktedir (Çiğdem, Güler & Sözbilir, 2012; Polat, 2013; Temel, Şen & Yılmaz, 2015; Yavuz & Yavuz, 2017).

4.2. Araştırma yöntemleri

Nicel araştırma yaklaşımlarının birçok tezde kullanıldığı belirlenmiştir. Alan yazındaki farklı çalışmalardan da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Sert, Kurtoğlu, Akıncı & Seferoğlu, 2012; Göktaş vd., 2012; Yavuz & Yavuz, 2017). Nicel yaklaşımların sıklıkla kullanılması, çalışma sonuçlarını genelleylebilme ve geniş örneklemelere ulaşabilmenin yanında zaman ve maliyet bakımından sağladığı avantajlarla açıklanabilir (Göktaş vd., 2012). Aynı zamanda yöntemlerin bağımsız değişken olarak kabul edilip karşılaştırmasının yapılmasına ve yöntemlerin farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenmesine yönelik çalışmaların fazla sayıda olması da nicel yaklaşımların birçok tezde kullanılmasında etkili olmuştur. Bu durum tezlerde kullanılan yaklaşım ve yöntemler ile incelenen değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin amaçlandığını işaret eder niteliktedir. Nitekim nicel yaklaşımlardan deneysel araştırmalar, neden-sonuç ilişkisinin açıklanması ve ortaya koyulmasında en etkili yöntemler olarak görülür (Fraenkel & Wallen, 2005). Diğer taraftan karma yaklaşımlar son yıllarda yürütülmüş birçok tezde kullanılmıştır. Bu yaklaşımın nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmaya imkân vermesi, bu durumun ortaya çıkmasındaki en önemli sebep olarak görülebilir. Nitel yaklaşımların birçok tezde kendisine yer bulması da dikkate değer bir durumdur. Özellikle 2010 yılından sonra bu daha da belirgin bir hâl almıştır. Bozkurt, Akgün-Özbek, Yılmazel, Erdoğan, Uçar, Güler ve Aydın'ın (2015, ss. 330-363) uzaktan eğitim ile ilgili 2009-2013 yılları arasında yayınlanan makaleleri inceledikleri çalışmalarından elde ettikleri "nitel araştırma metodolojisi özellikle 2010 yılından itibaren yükselişe geçmiştir" sonucu da bunu destekler niteliktedir.

Çalışma sonuçları, tezlerde yarı deneysel yöntemlerden ön test-son test deney, kontrol gruplu desenlerin oldukça fazla kullanıldığını göstermiştir. Çalışmalarda iç geçerliliği arttırmak için tam ve yarı deneysel araştırma desenlerine öncelik verilmesi (Slavin, 2008) ve deneysel çalışmaların bağımsız değişkenin

bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ölçme imkânı vermesi gibi etkenler bu sonuçların elde edilmesini sağlamış olabilir (Fraenkel & Wallen, 2005). Öte yandan tarama araştırma yönteminin de birçok tezde kullanıldığı görülmüştür. Tarama yöntemi genel olarak bir evrenin kendine has özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bir bilimsel araştırma yöntemi olarak ifade edilebilir (Johnson & Christensen, 2000). Tezlerde araştırmacılar tarama yöntemi ile özellikle çeşitli sorunlar, öğrenci ve öğretmen görüşleri, tutumlar gibi farklı değişkenleri incelemişlerdir. Diğer taraftan birçok tezde durum çalışması ön plana çıkmıştır. Durum çalışması bir durumu meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir duruma ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir durumu değerlendirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Gall, Gall & Borg, 2007). Durum çalışmasının kullanıldığı tezlerde genellikle öğrenci ve öğretmen görüşleri, öğrenme süreci, öğrenci performansları, öğrenci algıları, gelişim düzeyleri gibi farklı değişkenler incelenmiştir.

Ortaokul (5-8. sınıf) öğrencileri örneklem düzeyi olarak birçok tezde kullanılmıştır. Literatürde yer alan benzer çalışma sonuçları da bu yöndedir (Polat, 2013; Kaltakçı-Gürel vd., 2017). Özellikle Fen ve Teknoloji dersi kapsamında proje tabanlı öğrenme etkinliklerinin teşvik edilmesi bu durumun beklenen sebebi olarak görülebilir. Aynı zamanda çalışma şartlarının uygun olması ve örneklemin kolay ulaşılabilir olması da bu grubun çalışmalarda tercih edilmesinin önemli sebepleri arasında görülebilir. Lisans öğrencileri ve öğretmenlerde birçok çalışmada örneklem olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin de hem uygulayıcı olarak deneyimlerine hem de değerlendirici olarak görüşlerine başvurulabildiği için birçok çalışmada örneklem olarak kullanıldığı düşünülebilir.

4.3. Örneklem seçim yöntemleri ve büyüklükleri

Tezlerin önemli bir çoğunluğunda örneklem seçim yöntemleri belirtilmemiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında, tezlerin birçoğunun deneysel desenler ile yürütülmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Elde edilen sonuçlar Gökmen, Uysal, Yaşar, Kırksekiz, Güvendi ve Horzum’un (2017, ss. 1-25) çalışmalarından elde ettikleri “uzaktan eğitimle ilgili yapılan nicel ve karma araştırma metodolojisinin temel alındığı birçok tezde örnekleme yöntemi belirtilmemiştir” sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu anlamda özellikle deneysel ve yarı deneysel çalışmaların önemli bir çoğunluğunda, kullanılan örneklem seçim yönteminin belirtilmemesi, örneklemelerin bu tür çalışmalara uygunluğu konusunda bilgi edinilmesini zorlaştırmıştır. Öte yandan nicel yaklaşımların fazla sayıda olması rastgele örnekleme yönteminin kullanılmasında da etkili olmuştur. Öyle ki deneysel ve yarı deneysel çalışmalarda rastgele örnekleme yönteminin kullanılması çalışma sonuçlarının evrene genellenebilmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda araştırmacılar bu durumu göz önünde bulundurmuş olabilir. Nitekim nicel yaklaşımlarda geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin makul düzeyde sağlanmasında rastgele örnekleme oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Amaca uygun ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri de birçok tezde kullanılmıştır. Bu durum incelenen tezlerdeki nitel çalışmalarda, özellikle bu örnekleme yöntemlerinin kullanılmasından ileri gelmektedir. Özellikle nitel araştırma yapısına uygun bir konunun derin ve detaylı bir şekilde incelenmesi gereken durumlarda bu örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur.

Tezlerde 31-100 arası kişinin en çok tercih edilen örneklem büyüklüğü olduğu ve onu da 11-30 ve 101-300 arası kişinin takip ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara alan yazındaki farklı çalışmalarda rastlamak mümkündür (Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012; Polat, 2013; Yavuz & Yavuz, 2017). Çalışmalarda kullanılan yöntemlerin çalışmaların örneklem büyüklüklerinin belirlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Tezlerin önemli bir çoğunluğunun nicel çalışmalardan oluşması bu duruma katkı sağlamış olabilir. Zira nicel araştırmalarda örneklem boyutunun mümkün olduğu kadar büyük olması gereklidir. Bunun yanında araştırmacılar özellikle grupların karşılaştırılmasının yapıldığı nicel çalışmalarda her grup için en az 30 kişi, deneysel çalışmalarda ise her grup için en az 15 kişi olması tavsiyesini (Akarsu, 2014) dikkate almış olabilirler. Göktaş vd. (2012) kullanılan yöntemlere göre sıklıkla seçilen örneklem sayılarını inceledikleri çalışmalarında, nicel yöntemlerde genellikle “31-100 arası” ve “101- 300 arası”, nitel yöntemlerde “11-30 arası”, karma yöntemlerde ise en çok “31-100 arası” örneklem sayısının seçildiği sonucuna ulaşmışlardır.

4.4. Veri toplama araçları

Tezlerde farklı türden ölçekler ve başarı testleri oldukça fazla kullanılmıştır. Nicel yaklaşımların kullanıldığı tezlerde bu tür veri toplama araçlarının fazlaca kullanılması beklenen bir durum olarak görülebilir. Çalışma sonuçları farklı araştırma bulguları ile benzer niteliklerdedir (Göktaş vd., 2012; Erdoğan & Çağiltay, 2016). Ölçek ve başarı testlerinin kullanıldığı tezlerin önemli bir çoğunluğunda veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler ve başarı testlerinin madde güvenilirlikleri hesaplanarak iç tutarlılıkları hakkında bilgi verilmiştir. Bunun için tezlerde genel olarak Cronbach alfa değeri dikkate alınmış ya da hesaplanmıştır. Tezlerin bir kısmında, kullanılan ölçek ve testlerin orijinal hâllerine ilişkin Cronbach alfa değeri, bir kısmında ise ölçek ve testlerin çalışmayla ilgili olarak hesaplanan Cronbach alfa değeri kullanılmıştır. Nitel yaklaşımlar ile yürütülmüş tezlerde bireylerin görüş, duygu, düşünce ve beceri gibi değerleri dikkate alındığı için veri toplama aracı ve yöntemi olarak gözlem, görüşme ve anket gibi farklı alternatifler kullanılmıştır. Anketler, bireylerin bir konu, durum veya olay hakkındaki bilgilerini toplayabilme, bireylerin görüşlerini belirleyebilme, araştırmacı uygulama esnasında ortamda bulunmasa bile uygulanabilme ve analiz edilebilme özelliklerine sahip oldukları için (Cohen, Manion & Morrison, 2013) veri toplama araçları olarak bu tip çalışmalarda fazlaca tercih edilmiş olabilir. Ayrıca anketlerin kolay ve hızlı bir şekilde uygulanması ve maliyet bakımından ucuz olmaları (Baş, 2005) bu duruma etki etmiş olabilir. Karma yaklaşımların kullanıldığı tezlerde ise veri toplama araç ve yöntemleri çeşitlenmiştir. Karma yaklaşımların kullanıldığı çalışmalarda farklı türden ölçekler, testler ve formların kullanılması beklenen bir durum olarak görülmektedir. Bu tür tezlerde farklı sayıda ve nitelikte değişken incelendiği için veri toplama araçları ve yöntemleri de buna uygun olarak çeşitlilik göstermiştir.

4.5. Bağımlı ve bağımsız değişkenler

Akademik başarı ve tutum (ders, çevre, vb.) değişkenleri birçok tezde bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar bunu destekler niteliktedir (Karadağ, 2009; Gülbahar & Alper, 2009; Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012; Yavuz & Yavuz, 2017). Akademik başarı ve farklı kavramlara karşı tutumlar eğitim çalışmalarında oldukça önem arz eden değişkenler olduğu için farklı yöntemlerin bu değişkenler üzerindeki etkilerinin yoğun olarak incelenmesi doğal bir sonuç olarak görülebilir. Öte yandan öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri de birçok tezde bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Bu değişkenlerin incelendiği tezlerde genellikle proje tabanlı öğrenme ile ilgili eksiklikler ve aksaklıklar ortaya konulmuştur. Diğer taraftan proje tabanlı öğrenme yönteminin problem çözme becerisi, eleştirel düşünme, üst bilişsel düşünme, vb. düşünme becerilerine etkilerini inceleyen çok fazla tez bulunmamaktadır. Bu durum bireylere 21. yy. becerilerini kazandırmada önemli bir etkisi olduğu düşünülen proje tabanlı öğrenme yönteminin, farklı beceriler üzerindeki etkilerini ortaya koymak adına sınırlılık oluşturmuştur. Öte yandan etki büyüklüğünü inceleyen tezlere dikkat çekmek gerekir. Bu çalışmalar çoğunlukla daha önce proje tabanlı öğrenme yöntemi üzerine yapılan çalışmalara yoğunlaşmış ve özellikle akademik başarı ve tutum değişkenlerini dikkate değer bulmuştur.

Proje tabanlı öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntem birçok tezde bağımsız değişken olarak incelenmiştir. Bu tezlerde özellikle proje tabanlı öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre etkililiği ve proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Proje tabanlı öğrenme yönteminin tek başına ve farklı bir yöntemle desteklenerek bağımsız değişken olarak kullanıldığı tezlerin sayısı da oldukça fazladır. Buradan hareketle proje tabanlı öğrenme yönteminin tek başına kullanılabileceği gibi diğer yöntem, teknik ve eğitim modelleri ile birlikte de kullanılabileceği ve farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri, örneklem sayıları ve düzeyleri, örneklem seçim yöntemleri ve büyüklükleri, veri toplama araçları ve incelenen bağımlı/bağımsız değişkenler bir bütünü oluşturmaktadır. Bütünü oluşturma sürecinde bu yapı, kavram ve süreçler birbirini etkilemekte ve birbirine farklı katkılar sunmaktadır. Aynı zamanda bu kavramlar zamanın şartlarına göre güncellenebilmektedir. Bu güncelliği ortaya koymak adına farklı alanlarla ilgili eğilimleri takip etmek gerekir. Bu eğilimler, üzerinde durulan konu ile ilgili güncel durum hakkında bilgi verebilmektedir. Bu

sayede konuyla ilgili gereksinimler, ihtiyaçlar, beklentiler, engeller ve sınırlılıklar ortaya koyulmuş olur. Bu çalışmada buradan hareketle birçok farklı alanda değişik şekillerde kullanılan proje tabanlı öğrenme ile ilgili tezlerdeki eğilimleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2000-2019 yılları arasında Türkiye’de proje tabanlı öğrenme ile ilgili yürütülen tezler, yazıldığı üniversite ve yıl, araştırma yöntemleri, örneklem sayısı ve düzeyi, örneklem seçim yöntemi ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve ele alınan bağımlı/bağımsız değişkenler bakımından detaylı bir şekilde incelenmiş, ulaşılan sonuçlar ayrıntılı olarak sunulmuştur. Çalışma sonuçları proje tabanlı öğrenme ile ilgili yürütülen tezlerde genel olarak nicel araştırma yaklaşımlarının kullanıldığını göstermiştir. Bu tip çalışmalarda özellikle proje tabanlı öğrenme yönteminin geleneksel yöntemlere göre etkililiği ve yöntemin farklı değişkenler üzerindeki etkileri belirlenmeye amaçlanmıştır. Öte yandan nitel araştırmalarda ise daha çok duygu, düşünce, görüş gibi derinlemesine incelenmesi gereken değişkenler üzerinde durulmuştur. Nicel yaklaşımların kullanıldığı tezlerde yarı deneysel araştırma yöntemlerinden ön test-son test deney, kontrol gruplu desenler oldukça fazla tercih edilirken, tarama ve durum çalışmaları da birçok çalışmada kullanılmıştır. Buna ek olarak nicel araştırmalarda veri toplama aracı olarak başarı testleri ve tutum ölçeklerinin birçok çalışmada kullanıldığı, nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve anketlerin tercih edildiği ve karma araştırmalarda ise birçok farklı veri toplama araç ve yönteminin birlikte işe koşulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan ortaokul öğrencileri (5-8. sınıf), lisans öğrencileri ve öğretmenler birçok çalışmada örneklem olarak kullanılmıştır. Örneklem seçim yöntemleri bakımından birçok tezde örneklem seçim yöntemlerinin belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem büyüklüklerinde nicel çalışmaların etkisi hissedilmiştir. Buna bağlı olarak 31-100 arası kişi sayısının en çok kullanılan örneklem sayısı olması, bu etkinin bir sonucu olarak görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak, Türkiye’de proje tabanlı öğrenme ile ilgili olarak yürütülmüş tezlerdeki genel eğilimlerin tespiti sağlanabilmiştir. Bu bağlamda alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara araştırma yöntemlerini, örneklem düzeylerini, örneklem seçim yöntemlerini, örneklem büyüklüklerini, veri toplama araçlarını ve uygun değişkenleri belirleme gibi konularda yardımcı olunabileceği düşünülmektedir. Çalışma sonuçları dikkate alınarak proje tabanlı öğrenme ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacı ve uygulayıcılara aşağıda farklı öneriler sunulmuştur.

- Yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında proje tabanlı öğrenmeye daha çok yer verilebilir.
- Çalışma sonuçları tezlerde en fazla nicel araştırma yaklaşımlarının tercih edildiğini göstermiştir. Proje tabanlı öğrenme ile ilgili tezlerde nitel ve karma yöntemlere daha çok ağırlık verilebilir.
- Çalışma sonuçları yarı deneysel desenlerin en çok tercih edilen araştırma yöntemleri olduğunu göstermiştir. Bu anlamda diğer araştırma yöntemlerinin de farklı çalışmalarda kullanılması önerilmektedir.
- Tezlerde en çok kullanılan veri toplama araçlarının ölçekler ve başarı testleri olduğu görülmüştür. Nitel verilerin elde edilip değerlendirilebileceği ve sürecin daha detaylı olarak takip edilebileceği gözlem formları gibi veri toplama araçlarının kullanılması önerilmektedir.
- Tezlerde örneklem düzeyi olarak belli grupların (ortaokul, lisans ve öğretmen) yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda örneklem düzeylerinin farklı gruplardan (lise, ilkököl, okul öncesi, özel eğitim öğrencileri, yönetici ve veli) seçilmesi önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Akarsu, B. (2014). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Asan, A., & Haliloglu, Z. (2005). Implementing project based learning in computer classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(3), 68-81.
- Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., & Bransford, J. D. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem-and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311.
- Baş, T. (2005). *Anket nasillhazirlanir, uygulanir, degerlendirilir*. Seçkin Yayıncılık.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Boss, S., & Krauss, J. (2007). *Reinventing project-based learning: your field guide to real-world projects in the digital age*. International Society for Technology in Education.
- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E., Yılmazel, S., Erdoğan, E., Uçar, H., Güler, E., ..., & Aydın, C. H. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 330-363.
- Cohen, L., & Manion, K. (2000). Action research. In Cohen, L. Manion & K. Morrison (Eds.), *Research methods in education* (pp. 226-244). Routledge-Falmer.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Aksoy, G. (2018). Türkiye’de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1161-1183.
- Demiral, Ü. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-II* içinde (ss. 459-500). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diffily, D. (2002). Project-based learning: Meeting social studies standards and the needs of gifted learners. *Gifted Child Today*, 25(3), 40-59.
- English, M. C. and Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem and project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 6.
- Erdoğan, Y., & Dede, D. (2015). Computer assisted project-based instruction: the effects on science achievement, computer achievement and portfolio assessment. *International Journal of Instruction*, 8(2), 177-188.
- Erdoğan, F. U., ve Çağiltay, K. (2009, Şubat 11-13). *Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler* [Sözlü bildiri]. 9. Akademik Bilişim Konferansı, Türkiye.
- Erdoğan, F., U. & Çağiltay, K. (2016). Türkiye’de öğretim teknolojileri alanında yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel eğilimler. Y. Göktaş & K. Çağiltay (Editörler). *Öğretim Teknolojilerinin temelleri* içinde (2. baskı, ss. 243-258). Pegem Akademi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gall, M. D., Gall, J. P., and Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. Pearson Publishing.
- Geçer, A., & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2237-2261.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25.

- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varisoglu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in turkey: A content analysis. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 455.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 5(1), 83.
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-112.
- Gültekin, Z. (2009). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerine, bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2000) *Educational research: Quantitative and qualitative Approaches*. Allyn and Bacon.
- Kaltakçı Gürel, D., Ölmeztürk, A., Durmaz, B., Abul, E., Özün, H., Irak, M., ... & Baydar, Z. (2017). 1990-2016 yılları arasında Türkiye’de fizik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1141-1172.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Kaşarcı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kılıç, İ. & Özel M. (2014). Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen ve teknoloji derslerinde uygulamaları hakkında öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 7-20.
- Kocaman Karoğlu, A. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri ve araştırmaları. Y. Göktaş & K. Çağıltay (Editörler). *Öğretim Teknolojilerinin temelleri içinde* (2. baskı, ss. 243-258). Pegem Akademi.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Masood, M. (2004). Trends and issues as reflected in traditional educational technology literature: a content analysis [Doctoral dissertation, Indiana University]. <https://www.proquest.com/docview/305201689?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>.
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L. & Bellisimo, Y. (2006). The effectiveness of problem-based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(2), 49-69.
- Polat, M. (2013). A research into completed post-graduate theses in the field of physical science: Celal Bayar University sample. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 35(2013), 46-58.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8.
- Slavin, R. E., (2008). Perspectives on evidence-based research in education what works? issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14.
- Stolk, J., & Harari, J., (2014). Student motivations as predictors of high-level cognitions in the project-based classrooms. *Active Learning in Higher Education* 15(3), 231-247.
- Temel, S., Şen, Ş. & Yılmaz, A., (2015). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 565-580.

- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S., & Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97-117.
- Ülküdür, M.A. (2016). *Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (2009). *Mass media research: An introduction*. Gardners Books.
- Yavuz, S., & Yavuz, G., (2017). Fen eğitiminde proje tabanlı öğretimle ilgili tezlerin içerik analizi: Türkiye örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2017), 255-282.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. N. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Project-based learning is closely related to the concept of constructivism (Grant, 2002). It can be thought that the effectiveness of project-based learning towards structuring information, researching, questioning and developing different communication skills is in this direction. That English and Kitsantas (2013) stated that project-based learning facilitates the acquisition and retention of knowledge as well as developing important real-life skills such as solving complex problems, analyzing and evaluating information, working together and effective communication also contributes to it. In fact, project-based learning can sometimes be used as an approach, sometimes as an educational model, learning method, or a teaching strategy. In this sense, project-based learning is linked to various learning domains and attracts pretty much attention (Korkmaz & Kaptan, 2002). Considering this situation, it can be stated that the research methods used in different studies on project-based learning, the number, levels, sizes and selection methods of the preferred samples, data collection tools and similar variables need to be determined. This study was carried out with reference to this requirement and the purpose of the study is to reveal the research tendencies in doctoral and master's theses conducted in Turkey between 2000 and 2019 about project-based learning. For this purpose, the universities and years in which theses were written, research methods, sample numbers, sample levels, sample selection methods, sample sizes, data collection tools, general tendencies towards dependent and independent variables were examined in detail.

2. METHOD

Content analysis was used as a method in the study. Content analysis is an analysis made systematically, objectively and numerically to determine the variables in a text (Wimmer & Dominick, 2009). The universe of this study is all of the postgraduate theses on project-based learning conducted in Turkey between 2000-2019. To reach the study population, the thesis database of the Council of Higher Education was used. Totally, 183 theses were reached. 9 of these theses were excluded. The data collection tool of the study is the classification form of publications of educational technologies. The form was developed by Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım and Reisoğlu (2012).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

A total of 174 master's and doctoral theses within the scope of the study were examined. 132 (75.8%) of the theses are master's and 42 (24.1%) of them are doctoral. These results are compatible with the results obtained from different studies (Temel, Şen & Yılmaz, 2014; Yılmaz, Aydın & Bahar, 2015; Daşdemir, Cengiz & Aksoy, 2018). This situation can be explained by the numerical difference between the departments providing doctorate and master trainings and the people who receive them. The maximum theses were conducted in 2008. That the Ministry of National Education (MEB) adopted a constructivist approach in the reform of curricula in 2005 paved the way for the use of activities based on project-based learning method in lessons. Also, the arrangements that the Council of Higher Education made in Turkey after 2006 in order to determine the qualifications that teachers need to have can be seen as a major reason of the increase in the thesis number conducted after this year.

It has been seen that the number of master's and doctoral thesis conducted at Gazi University is considerably higher than that of other universities. Most of the theses about project-based learning were written in education faculties. In this context, it can be seen as a natural result that Gazi University, which has more than one education faculties, ranks at the top in the number of theses conducted.

In the theses examined for the study, it was seen that quasi-experimental method (f=109) that is one of quantitative research approaches (f=118) were used in many of them. Similar results were obtained from

different studies in the literature. The frequent use of quantitative approaches can be explained by the advantages they provide in terms of time and cost, as well as being able to generalize study results and reach large samples (Göktaş et al., 2012). Scales (f=96) and achievement tests (f=83) were used as data collection tools in many theses. In theses where quantitative approaches are used, excessive use of such data collection tools can be seen as a possible situation.

In postgraduate theses, the most preferred group as sample level is secondary school (5-8) students (f=82). Similar results have been obtained from different studies. Especially the suitable working conditions and the easy accessibility of the sample can be seen among the important reasons why this group is preferred in studies. On the other hand, sample selection methods have not been specified in many postgraduate theses (f=125). It can be thought that conducting most of the theses with experimental designs is effective in the emergence of this situation. On the other hand, 120 sample groups with 31-100 people were used in quite a few theses. It is possible to reach similar results with different studies in the literature. It is an undeniable fact that the methods used in the studies have an important effect on determining the sample sizes of the studies.

It was observed that the number of theses in which the project-based learning method and the traditional method (f=80) were used together as independent variables was higher. In terms of dependent variables, there are more theses (f=82) in which the variable of academic achievement was examined. The results obtained from similar studies support this. Since academic achievement is a very important variable in educational studies, examining the effects of different methods on this variable frequently can be seen as a natural consequence.

Consequently, the methods used in theses affect all other categories directly and indirectly. Considering all the abovementioned situations, the data obtained from the study were examined in detail and the results obtained were presented in detail. Considering the results obtained from the study, the shortcomings and strengths of the project-based learning studies were determined. In this way, it is thought that researchers who want to study in this field can be helped in different ways.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-66323135-900.99-8269

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Birinci Yazar: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, bulguların raporlaştırma ve sonuçların yazılmasını gerçekleştirmiştir.

İkinci Yazar: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütülmesini gerçekleştirmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmanın herhangi bir kişi, kurum veya kuruluş ile finansal ya da kişisel yönden bağlantısı bulunmamaktadır. Bu sebepten araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 708 – 722. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-891059>

Eğitsel Dijital Oyunların 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarısı ve Güdülenmelerine Etkisi * The Effect Of Educational Digital Games on 8th Grade Students' Academic Achievement and Motivation in English Course

Murat Çokyaman¹ , Hüseyin Şimşek² 

Geliş Tarihi (Received): 22.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 01.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişim her alanda olduğu gibi eğitim alanında da bir takım yeni arayışlar ortaya çıkmaktadır. Geleneksel yöntemlerle yürütülen derslerin yerine öğrencilerin daha çok dikkatini çekeceği ve ilgi duyabileceği yeni yöntemler alternatif olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada yeni yöntemlerden bir tanesi olan Eğitsel Dijital Oyunların (EDO) öğrencilerin ders başarısı ve güdülenme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak ise öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. İç Anadolu Bölgesinde bir devlet okulunda 8. sınıfta öğrenim gören 62 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Deneysel ve kontrol gruplarında eşit sayıda öğrenci yer almaktadır. Veri toplama araçları olarak başarı testi ve güdülenme ölçeği kullanılmıştır. 8 hafta boyunca devam eden öğretim süreci boyunca deney grubunda geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra EDO kullanılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulanmıştır. Öğretim sürecinin başında çalışma gruplarına ön-test; bitiminde ise son-test uygulanmıştır. Araştırma verileri uygun bir istatistik programında çalışma amaçları doğrultusunda belirlenen bağımsız gruplar t-testi ve eşleştirilmiş gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda EDO'ların öğrencilerin ders başarısı ve güdülenme düzeylerinin artmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. **Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil öğretimi, eğitsel dijital oyun, ders başarısı, güdülenme.

&

Abstract: The development of information and communication technologies brings new perspectives in education as well as in other fields. Instead of traditional methods, new methods that will attract the attention and interest of the students are used as alternatives. The effect of Educational Digital Games (EDGs), which is one of the new methods, on the achievement and motivation levels of the students was searched in this study. Experimental research model, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. Quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used as research design. The study was conducted with 62 students in 8th grade at a public school in Central Anatolia. There are an equal number of students in the experimental and control groups. Achievement test and motivation scale were used as data collection tools. In addition to traditional teaching, EDGs were used in the experimental group and only traditional teaching was applied in the control group during the 8 weeks teaching process. At the beginning of the teaching process pre-test was applied to study groups and at the end of teaching process post-test was applied. The data were analysed in a statistical program by using independent groups t-test and paired groups t-test analysis according to the research questions of the study. As a result of the study, it was found that EDGs were effective in increasing students' course achievement and motivation levels.

Keywords: Foreign language teaching, educational digital games, academic achievement, motivation.

Atıf/Cite as: Çokyaman, M. & Şimşek, H. (2022). Eğitsel dijital oyunların 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısı ve güdülenmelerine etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 708-722. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-891059>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doktora öğrencisi Murat Çokyaman, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, m.cokyaman@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9682-5036>

² Prof. Dr. Hüseyin Şimşek, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, husimsek@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7455-3706>

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde baş döndürücü bir hızla meydana gelen değişimler, yaşadığımız evrende hiç şüphesiz birçok alanda yeniden yapılanmayı da beraberinde getirmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişimin yeniden yapılandığı ya da başka bir ifadeyle sürekli değişimi mecbur kıldığı alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Eğitim alanındaki değişim, öğrencilere kazandırılacak bilgilerin ne olması gerektiği ile bu bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecinde daha çok hissedilmektedir. Bu bağlamda, Alkan (2005) bilgi teknolojilerindeki değişimlere paralel olarak, eğitimin yöntem ve içeriğinin de değiştiğini ifade etmektedir.

Öğrenme ve öğretme sürecine teknolojinin dâhil olmasıyla birlikte eğitim teknolojisi kavramı ön plana çıkmaktadır. İşman (2002:72) eğitim teknolojisini “öğrenme-öğretme ortamlarını etkili bir şekilde tasarımıyan, öğrenme ve öğretme de meydana gelen sorunları çözen, öğrenme ürününün kalitesini ve kalıcılığını artıran bir akademik sistemler bütünü olarak” tanımlamaktadır. Bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve internetin bireylerin hayatına adeta hükmettiği günümüzde eğitim teknolojisi belki de doruk noktasını yaşamaktadır. Özellikle bu araçların eğitim ortamlarında işe koşulmasıyla birlikte eğitim teknolojisi konusunda farklı değerler dizisi ortaya çıkmaktadır. Bu yeni yönelimler eğitimin her alanında kendini göstermektedir. Eğitim ile ilgilenen her bir dal ve alan eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojinin getirmiş olduğu dijital tabanlı yeniliklerden yararlanmaya çalışmaktadır.

Teknolojik gelişmeler sonucu her alanda olduğu gibi yabancı dil alanında da dijital tabanlı uygulama ve araçlara bir yönelim söz konusudur. Kern (2006) teknoloji alanındaki gelişmelerin, dil pedagojisi ve kullanımını değiştirerek; dil öğretiminde yeni söylem ve okuryazarlık türlerini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu bağlamda Stockwell (2013) tarafından “dil öğrenme sürecini kolaylaştırmak için teknolojinin kullanılması olarak tanımlanan Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi” yabancı dil öğretimine yeni bir yönelim kazandıracak dijital tabanlı birçok uygulamayı barındırmaktadır. Bu uygulamalar dijital portfolyo, dijital hikâye, dijital oyun vb. olarak sıralanabilir. Bu araştırmada yabancı dil öğretiminde eğitsel dijital oyun (EDO) kavramı ele alınacaktır.

Demirel vd. (2003) eğitsel dijital oyunları, oyun formatı aracılığıyla öğretim programında yer alan konuların öğrenilmesini ya da öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştiren yazılımlar olarak tanımlamaktadırlar. EDO, öğrencilere bilgileri eğlenerek öğrenebilecekleri, tekrar edip pekiştirebilecekleri imkânlar sunarlar. İnal (2005) eğitsel dijital oyunların öğrenme, pekiştirme, bilgiyi kullanma, öğrenilenlerin kalıcılığı, ilgi ve dikkat çekme gibi konularda etkili olduğunu vurgulamaktadır. Eğitsel dijital oyunlar ile öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol almakta, deneyimlere dayalı öğrenmeler vasıtasıyla daha kalıcı öğrenme yaşantıları edinmektedirler. Ayrıca bu süreçte öğrenciler problem çözme ve akıl yürütme gibi beceriler kazanmaktadır. Öğrenilmesi zor ve karmaşık olan konularda EDO'lar öğrencilerin güdülenmelerini arttırarak konuya dikkatlerini çekip ilgilerini arttırmaktadır.

Dijital oyunlar Z kuşağı olarak adlandırılan bireyler arasında oldukça yaygındır. Bu yönüyle dijital oyunların eğitsel olarak kullanılması öğrencilere bu yönüyle hem akran öğrenmeleri sağlama bakımından hem de karşılıklı rekabet açısından öğrencilere sosyal öğrenme ortamı sunmaktadır. EDO'nun bir diğer özelliği ise sınıf ortamı dışında da öğrencilere öğrenme yaşantıları sunmasıdır. İnternet bağlantılı teknolojik cihazların masaüstü bilgisayarla başlayıp dizüstü bilgisayarla devam eden bugünlerde çok daha kolay bir şekilde taşınabilir tablet, akıllı telefon ve akıllı saatlere kadar evrilmesi öğrencilere her yerde ve her zaman öğrenme imkânı sunmaktadır. Öğrenciler tablet ve telefon gibi taşınabilir kişisel cihazları aracılığıyla, durakta beklerken, servisle okula giderken, teneffüstayken vb. gibi dilediği her yerde eğitsel dijital oyunlar oynayarak öğrenim sürecini çok daha farklı boyutlara taşıyabilir.

Yabancı dil öğretiminde oyunlar önemli bir yer tutmaktadır. Literatür incelendiğinde de oyunların yabancı dil öğretiminde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Akyıldız, 2019; Altınbaş, 2018; Gömleksiz, 2005; Günel, 2019; Sardone & Devlin-Scherer, 2011; Wu ve Huang, 2017; Zengin,

2019). İçinde bulunduğumuz zaman ve bu zamandaki yeni neslin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri göz önüne alındığında geleneksel oyunların yerine dijital tabanlı oyunların yabancı dil öğretiminde işe koşulmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü yaşadığımız evren hızlı bir şekilde dijitalleşmektedir. Örneğin, yaklaşık 10 yıl önce sınıflarda bulunan kara tahtaların yerini artık akıllı tahtaların aldığı görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde dijital tabanlı yeni yöntem ve tekniklere doğru bir eğilimin söz konusu olduğu söylenebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırma, EDO'ların 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısı ve güdülenmelerini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırma alt problemleri ve hipotezleri başarı ve güdülenme olarak iki alt boyutta incelenmiştir. Çalışmanın alt problemleri başarı boyutunda "İngilizce dersinde EDO kullanımının ders başarısı üzerine etkisi nedir?"; güdülenme boyutunda ise "İngilizce dersinde EDO kullanımının öğrencilerin güdülenme düzeylerine etkisi nedir?" şeklindedir. Bu alt problemlere ait hipotezler ise şöyledir:

- 1- EDO kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubunun başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- 2- EDO kullanılan deney grubu öğrencilerinin İngilizce başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- 3- Deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubuna ait güdülenme öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- 4- Deney grubu öğrencilerinin güdülenme düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır.

1.2. Araştırmanın önemi

Eğitsel dijital oyunların eğitim öğretimi kolaylaştırıcı birçok özelliğine rağmen bu uygulamadan yeterli derece yararlanılamamaktadır. 2017 Uluslararası Çocuk ve Bilgi Güvenliği Etkinlikleri/Dijital Oyunlar Çalıştayı (UÇBGE/DOÇ) raporunda dikkat çeken tespitler bulunmaktadır. Söz konusu rapora göre dijital oyunların öğretim programlarına yerleştirilmesi ile ilgili söylemin yeterince gelişmediği, eğitim amaçlı kullanımına yönelik algının az olmasından dolayı dijital oyunların öğrenme güdüsü, öğrenme başarısı, kalıcı öğrenmeye katkısından yeterince faydalanmak yerine oyunların daha çok eğlence amaçlı olarak kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda dijital oyunların öğrenmede soyut kavramları somutlaştırma, bireysel öğrenmeyi teşvik etmesinin yanı sıra interaktif gruplar halinde çalışma olanağı sağlama gibi özelliklerinden yeterince faydalanılamadığı anlaşılmaktadır. Söz konusu raporun bir diğer dikkat çektiği nokta ise öğretmen eğitiminde oyun temelli derslerin çok kısıtlı olarak yer aldığı ve öğretmenlerin de dijital oyunları öğretim aracı değil, ödül aracı olarak kullanmalarındadır. Bu bağlamda EDO hem öğretim programı boyutunda hem de uygulama boyutunda yeterince yer bulamamaktadır. Dolayısıyla EDO konusu Türkiye'de yeni bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmakta, süreçle ilgili çeşitli eksikliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı, eğitim alanındaki paydaşlara bir fikir sunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Eğitsel dijital oyunların 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısına ve güdülenmelerine etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma modeli tercih edilmiştir. Deneysel araştırmalar sebep-sonuç ilişkilerini ortaya koymak amacı ile araştırmacının kontrolünde gözlenmek istenen durumların tespit edildiği araştırma modelleridir Franken ve Wallen (2006) deneysel araştırmaların hem bir değişkenin etkilerini gözleme hem de neden sonuç belirlemede en geçerli ve güvenilir yol olduğunu vurgulamaktadır. Deneysel araştırmalar tek denekli ve çok denekli desenler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Çok denekli desenler ise gerçek deneysel, yarı deneysel ve zayıf deneysel olmak

üzere üç türden oluşmaktadır. Campell ve Stanley (1963) deneysel desenleri, kontrol grupsuz, kontrol gruplu, şans yoluyla atanmış kontrol gruplu ve zaman serili desenler olmak üzere dört tür olduklarını ifade etmektedir. Deneysel araştırmalar desen seçimi, problem durumu, araştırma ve araştırmacının olanakları, maliyet ve duyarlılığa göre değişebilir (Sönmez & Alacapınar, 2018).

Bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma bir okuldaki mevcut sınıflar üzerinde yürütüldüğü için yansız atama olanağı ortadan kalkmaktadır dolayısıyla çalışma gruplarının seçkisiz bir şekilde belirleme şansı olmadığı için çalışmada bu desen tercih edilmiştir. Çalışmanın bu şekilde desenlenmesi araştırma için bir sınırlama olmakla beraber, seçkisiz atamanın yapılamadığı durumlarda güçlü bir alternatiftir (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu çalışmada, EDO kullanımı araştırmanın bağımsız değişkenidir. Öğrencilerin ders başarıları ve güdülenmeleri ise bağımlı değişkendir. Bu bağlamda EDO kullanımı ile öğrencilerin ders başarıları ve güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenecektir.

Öntest-sontest ve kontrol gruplu deneysel desenin Büyüköztürk vd.'den (2016) çalışmaya uyarlanmış hali Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Deney	Akademik Başarı Testi Güdülenme Ölçeği	EDO Kullanımı	Akademik Başarı Testi Güdülenme Ölçeği
Kontrol	Akademik Başarı Testi Güdülenme Ölçeği	Mevcut Öğretim Programı	Akademik Başarı Testi Güdülenme Ölçeği

Tablodan anlaşılacağı üzere her iki gruba öğretim öncesinde akademik başarı testi ve güdülenme ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubuna EDO kullanılarak deneysel müdahale gerçekleştirilirken kontrol grubunda mevcut öğretim programı doğrultusunda dersler işlenmiştir. Öğretim sonunda her iki gruba da akademik başarı testi ve güdülenme ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bir devlet okulunda iki farklı sınıfta öğrenim gören 62 tane 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan sınıflardan bir tanesi kontrol diğeri ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, e-okul sisteminden alınan 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait İngilizce dersi başarı yüzdeleri göz önünde bulundurulmuştur. E-okul sistemi verilerine göre 8-C sınıfında yılsonu başarı yüzdesi 78.56; 8-B sınıfında ise 79.85'dir. Diğer sekizinci sınıflar içerisinde akademik başarıları birbirine denk olduğu için 8-C ve 8-B şubelerinin çalışma grupları olarak seçilmesi kararlaştırılmıştır. 8-C sınıfı deney grubu, 8-B sınıfı ise kontrol grubu olarak kura yoluyla seçilmişlerdir. Her iki grupta 31 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Gruplarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Grup		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Toplam
Deney	f	15	16	31
	%	48.38%	51.62%	100%
Kontrol	f	15	16	31
	%	48.38%	51.62%	100%
Toplam	f	30	32	62

%	48.38%	51.62%	100%
---	--------	--------	------

Tabloda hem kontrol grubunda hem de deney grubunda yer alan öğrenci sayılarının cinsiyet bakımından birbirine eşit olduğu görülmektedir. Her iki grupta eşit sayıda kız ve erkek öğrenci olması araştırma sonucunu etkileyebilecek cinsiyet farklılığı değişkeninin kontrol altında olduğunu göstermektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak 8. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan “On The Phone” ve “The Internet” ünitelerini kazanımlarına ait 25 soruluk bir “Başarı Testi” ve 34 maddelik bir “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretim etkinliklerine geçilmeden önce her iki gruba “Başarı Testi” ve “Motivasyon Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Öntest sonrasında çalışma gruplarına öğretim programı kapsamında “On The Phone” ve “The Internet” ünitelerinin öğretimi yapılmıştır. Eğitsel dijital oyunlar derste kullanılmadan önce deney grubu öğrencileri bu konuda bilgilendirilmiştir. Öğrencilere eğitsel dijital oyunun sadece eğlence amaçlı değil aynı zamanda eğitim öğretim etkinliklerinin önemli bir parçası olarak öğrenmede ve pekiştirmedeki öneminden bahsedilmiştir. Öğretim süreci haftalık dört ders saati olmak üzere sekiz hafta sürmüştür. Deney grubu öğrencilerinin öğretiminde geleneksel yöntemin yanı sıra iki farklı yayınevinin ünite kazanımları doğrultusunda geliştirmiş olduğu eğitsel dijital oyunlar kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders islenmiştir. Aracı değişkenlerin kontrol altında tutulması adına her iki grupta da başka yöntem ve teknik kullanılmamıştır. Öğretim sürecinin sonunda çalışma gruplarına “Başarı Testi” ve “Motivasyon ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.

2.3.1. Başarı testi

Başarı testi için araştırmacı ve iki İngilizce öğretmeni tarafından ilgili ünitelerin kazanımları doğrultusunda 50 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular bir eğitim bilimleri uzmanı ve üç İngilizce öğretmenin görüşlerine sunulmuş, bu kişiler tarafından maddelerin dil yapısı, ders kazanımlarına ve öğrencilere uygunluğu göz önüne alınarak, uygun olmayan soruların elenmesiyle 35 soruya indirgenmiştir. Böylelikle başarı testinin geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında, öğretimi yapılacak ünitelerin kazanımlarının en az birer soru ile ölçülmesi gerektiğinden, kapsam geçerliğinin sağlanması için de belirtke tablosu hazırlanmış ve her kazanımdan soru olduğu görülmüştür.

Dört seçenekli 35 sorudan oluşan başarı testi ile araştırma dışı bir grup üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yapılan grup, bir önceki yıl 8. sınıfta öğrenim gören ilgili ünitelerin öğrenimi görmüş, 9. sınıfa giden 31 öğrenciden oluşmaktadır. Pilot uygulama sonrası yapılan analizlerde cronbach alpha güvenirlik katsayısı (α) .789 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan cronbach alpha güvenirlik katsayısı göz önüne alındığında ($0.60 \leq \alpha < 0.90$) Özdamar’a (1999) göre başarı testinin oldukça güvenilir olduğunu söylenebilir. Son hali verilen başarı testine alınacak maddeler tespit edilirken madde güçlük indeksi (p_j) ve ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) değerlerinin her ikisi birden göz önüne alınarak değerlendirme yapılmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi birlikte değerlendirildiğinde sınır değerleri içeren tablo aşağıdaki yer almaktadır.

Tablo 3.

Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri ile Yorumu

Madde Güçlük İndeksi (p_j)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r_{jx})	Yorum
0.90’ dan fazla	Değer yok	Etkili bir öğretim varsa tercih edilir
0.60-0.90	$r > 0.20$	Tipik iyi bir madde
0.60-0.90	$r < 0.20$	Üzerinde çalışılması gereken madde
$p < 0.60$	$r > 0.20$	Zor ama ayırt edici madde.(Yüksek standartlara sahipseniz madde iyidir)
$p < 0.60$	$r < 0.20$	Zor ve ayırt edici olmayan madde. (Bu madde kullanılamaz)

Tablodaki değerlere göre öncelikle “tipik iyi bir madde” ile “zor fakat ayırt edici bir madde” aralığındaki 21 madde, ikinci etapta ise “üzerinde çalışılması gereken madde” aralığındaki 4 madde düzeltilerek başarı

testine alınması kararlaştırılmıştır. 25 soruya indirgenen başarı testinin son halinin kapsam geçerliğinin tespiti amacıyla hazırlanan belirtke tablosu incelendiğinde her kazanımdan soru olduğu görülmüştür.

2.3.2. Motivasyon ölçeği

Bu çalışmada motivasyon ölçeği olarak Keller'in (1995) ARCS motivasyon modeline dayalı olarak geliştirdiği ölçeğinin (CIS Course Interest Survey) Varank (2003) tarafından Türkçeye tercüme edilmiş hali kullanılmıştır. Bu ölçek için genel Cronbach's Alpha katsayısı 0,95 olup, alt kategorilerde; dikkat (Attention) için 0,84, ilgi (Relevance) için 0,84, güven (Confidence) için 0,81 ve doyum (Satisfaction) için 0,88 olarak ölçülmüştür. Bu bakımdan ölçeğin öğretim ortamlarındaki öğrenci motivasyonunu ölçmek için güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde nicel veri analizinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle elde edilen veriler bilgisayar ortamına geçilmiş ve uygun bir istatistik programında analiz edilmiştir. Araştırmanın pilot uygulama kısmında istatistiksel işlem olarak madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, standart sapma, varyans, aritmetik ortalama ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Başarı testi ve motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerinin analizinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi üzerine araştırma hipotezlerine paralel olarak parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi ve eşleştirilmiş örneklem t-testi yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/5

3. BULGULAR

3.1. Başarı boyutuna ilişkin bulgular

Ders başarısına ilişkin boyutta yer alan hipotezlerden bir tanesi "EDO kullanılan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır" şeklindeydi. Bu hipotezi test etmek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.

Başarı Testine Ait Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Başarı Testi Öntest	Deney	31	50.45	11.71	60	173	.863
	Kontrol	31	49.93	11.81			
Başarı Testi Sontest	Deney	31	77.29	13.48	60	4.85	.000
	Kontrol	31	60.25	14.15			

Tablo 4'te öncelikli olarak deneysel çalışmaların bir gerekliliği olan grupların ölçülen boyutta birbirlerine denk olup olmadığı incelenmiştir. Başarı testi öntest sonuçları incelendiğinde deney grubu ortalamasının ($\bar{X}=50.45$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}=49.93$) çok az düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Her iki değerinde birbirine oldukça yakındır. Ortalama puanların anlamlılığını tespit etmek için p değerini incelediğinde ($p=.863>.005$) deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının ders başarısı boyutunda birbirine denk oldukları ve gruplarının yansız olarak atandığının bir göstergesi olabilir.

Çalışmanın birinci hipotezi olan “deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır” durumunu ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda deney grubunun sontest ortalamasının ($\bar{X}=77.29$) kontrol grubunun sontest ortalamasından ($\bar{X}=60.25$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden yaklaşık 17 puan daha fazla aldıkları görülmüştür. Elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için p değeri ($p=.000<.005$) incelendiğinde, grupların öntest-sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle geleneksel öğretimin yanı sıra ek olarak EDO'ların kullanıldığı deney grubunun, sadece geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubundan daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın ilk hipotezinin karşılandığı anlamı çıkarılabilir.

Ders başarısına ilişkin boyutta yer alan hipotezlerden bir diğeri “EDO kullanılan deney grubu öğrencilerinin İngilizce başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır” şeklindeydi. Bu hipotezi test etmek için yapılan eşleştirilmiş gruplar t-testi sonucu aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5.

Deney Grubu Başarı Testine Ait Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu Başarı Testi	Öntest	31	50.45	11.71	30	-20	.000
	Sontest	31	77.29	13.48			

Çalışmanın ikinci hipotezini test etmek için yapılan eşleştirilmiş gruplar t-testi sonucunda deney grubunun sontest ortalamasının ($\bar{X}=77.29$) öntest ortalamasından ($\bar{X}=50.45$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öntest ve sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde iki test arasında 27 puan fark olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlılığını belirlemek için p değeri incelendiğinde ($p=.000<.005$) son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki sonuçlara göre, EDO'ların kullanımı sonrasında deney grubunun başarısı anlamlı düzeyde artmıştır. Bu bağlamda çalışmanın ikinci hipotezinin de karşılandığı anlamı çıkarılabilir.

3.2. Güdülenme boyutuna ilişkin bulgular

EDO'ların güdülenmeye ilişkin boyutunda yer alan hipotezlerden bir tanesi “Deney ve kontrol grubuna ait güdülenme öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır” şeklindeydi. Bu hipotezi test etmek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Motivasyon Ölçeğine Ait Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güdülenme Öntest	Deney	31	108.16	13.36	60	248	.805
	Kontrol	31	107.38	11.14			
Güdülenme Sontest	Deney	31	126.45	13.40	60	3.66	.001
	Kontrol	31	114.29	14.15			

Tablo 6'da öncelikli olarak deneysel çalışmaların bir gerekliliği olan grupların ölçülen boyutta birbirlerine denk olup olmadığı incelenmiştir. GÜdülenme testi öntest sonuçları incelendiğinde deney grubu ortalamasının ($\bar{X}=108.16$) kontrol grubu ortalamasından ($\bar{X}=107.38$) çok az düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Her iki değer de birbirine oldukça yakındır. Ortalama puanların anlamlılığını tespit etmek için p değeri incelendiğinde ($p=.805>.005$) deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının güdülenme boyutunda birbirine denk oldukları ve gruplarının yansız olarak atandığının bir göstergesi olabilir.

Çalışmanın üçüncü hipotezi olan "deney ve kontrol gruplarının güdülenme öntest-sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır" durumunu ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda deney grubu sontest ortalamasının ($\bar{X}=126.14$) kontrol grubu sontest ortalamasından ($\bar{X}=114.29$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden yaklaşık 12 puan daha fazla aldıkları görülmüştür. Elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için p değeri ($p=.001<.005$) incelendiğinde, grupların öntest-sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki sonuçlara göre geleneksel öğretimin yanı sıra ek olarak EDO'ların kullanıldığı deney grubunun İngilizce dersine karşı güdülenme düzeyleri sadece geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubundan daha yüksektir. Bu bağlamda çalışmanın üçüncü hipotezinin de karşılandığı söylenebilir.

EDO'ların ders başarısına ilişkin boyutta yer alan hipotezlerden bir diğeri "Deney grubu öğrencilerinin güdülenme düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır." şeklindeydi. Bu hipotezi test etmek için yapılan eşleştirilmiş gruplar t-testi sonucu aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7.

Deney Grubu Motivasyon Ölçeğine Ait Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney Grubu Motivasyon Ölçeği	Öntest	31	108.16	13.36	30	-6.61	.000
	Sontest	31	126.45	13.40			

Çalışmanın dördüncü hipotezi olan "deney grubuna ait güdülenme öntest ve sontest puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır" durumunu ortaya koymak için yapılan eşleştirilmiş gruplar t-testi sonucunda deney grubunun öntest ortalaması ($\bar{X}=108.16$) sontest ortalaması ise ($\bar{X}=126.45$) olarak tespit edilmiştir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki fark incelendiğinde iki test arasında 18 puan fark olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlılığını belirlemek için p değeri incelendiğinde ($p=.000<.005$) son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki sonuçlara göre geleneksel öğretimin yanı sıra ek olarak EDO'ların kullanıldığı deney grubunun derse karşı güdülenme düzeyleri uygulama sonrasında artış göstermiştir. Bu bağlamda çalışmanın dördüncü hipotezinin de karşılandığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma sonucunda öğrencilerin ders başarısı ve güdülenmelerine ilişkin kurulan dört hipotezin tamamı doğrulanmıştır. Bu bağlamda EDO kullanılan deney grubundaki öğrencilerin hem ders başarısının hem de güdülenmelerinin kontrol grubuna göre artması, EDO'ların yabancı dil ders başarısını artırma ve öğrencileri güdüleme de etkili bir yöntem olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Alanyazında bu araştırma sonuçlarını destekleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Acquah & Katz, 2019; Akyıldız, 2019; Aldossary, 2017; Altınbaş, 2018; Donmuş, 2012; Günel, 2019; Otta & Tavella 2010; Sabırlı, 2018; Wu & Huang, 2017; Yıldırım, 2012; Zengin, 2019).

Donmuş (2012) EDO ile desteklenen derslerden daha fazla verim alındığını ve EDO'ların İngilizce öğrenimini olumlu etkilediği ifade etmektedir. Söz konusu çalışmada ayrıca öğrencilerin, uygulamadan sonra derse karşı daha istekli olduklarını ve işleyecekleri dersin konusu hakkında daha fazla merak duyduklarını ifade etmeleri, uygulamanın ders başarısının yanı sıra öğrencilerin güdülenme düzeylerini olumlu etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Benzer şekilde Sabırlı'nın (2018) EDO kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutum, güdü ve teknolojiyi kullanma becerilerine etkisini araştırdığı çalışma sonucunda İngilizce dersinde EDO kullanılan deney grubu öğrencilerinin başarı ve güdülenme düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Konu ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada Yıldırım (2012) mobil destekli eğitsel oyunların yabancı dil öğretiminde öğrenci başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

EDO'ların yabancı dil öğretiminde başarıyı arttırması dinleme, okuma, konuşma, yazma gibi temel becerilerinin yanı sıra kelime edinimini olumlu etkilemesi ile açıklanabilir. Altınbaş'ın (2018) çok oyunculu çevrimiçi bilgisayar oyunlarının yabancı dil becerilerine etkisini incelediği çalışmada oyun sürecinin yabancı dil becerilerini özellikle dinleme ve konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu ise oyunlarla öğrenme sürecinin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu ve öğrencilerin güdülenmelerini arttırması olarak dikkat çekmektedir. Günel (2019) ve Zengin (2019) EDO kullanımının yabancı dil öğretimi üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarda, EDO kullanılan grupların kelime öğrenimi ve akılda kalıcılık anlamında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Günel (2019) ayrıca öğrencilerin EDO ile eğlenerek öğrendiklerini ifade ettiklerini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Wu ve Huang (2017) kelime öğretimi için geliştirilmiş dijital oyun tabanlı öğrenmeye dayalı bir uygulama ile yapılan çalışma sonucunda öğrenme, ilgi ve güdülenme düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

EDO'lar yabancı dil öğretiminde başarıyı arttırmasında bir diğer etken, farklı bireysel özellikteki öğrencileri harekete geçirerek, her öğrencinin EDO'larda kendi bireysel özelliklerine uygun şekilde kendilerini gösterme olanağı bulması olabilir. Bu bağlamda Akyıldız (2019) eğitsel bir dijital oyununun Almanca yabancı dil derslerine olan katkısını araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin yabancı dil becerilerinin yanı sıra işbirlikçi öğrenme ve bireysel öğrenme gibi farklı becerilerini de olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, dijital oyunların yabancı dil öğrenimini daha eğlenceli hale getirerek öğrencilerin güdülenmelerini arttırdığı belirtilmektedir. Acquah ve Katz (2019) dijital oyunların yabancı dil öğretimine etkisiyle ilgili 26 araştırmayı inceledikleri çalışmalarında, EDO'ların yabancı dil öğretiminde öğrencileri öğrenmeye ve etkileşime girmeye motive eden etkili bir öğrenme araçları olarak kullanılabilceği sonucuna ulaşmışlardır.

Al-Amide (2014) dijital oyunlar ve dil öğrenimi arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu, dijital oyunların öğrencilerin çok yönlü yeterlilikleri geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda daha önceden bahsedildiği gibi EDO'lar öğrencilerin kendine özgü farklı özelliklerini ortaya çıkarabilecek hem de öğrencilerdeki birden farklı özelliği harekete geçirebilecek nitelikte olması öğrenci başarısını etki eden faktörlerden bir tanesidir. Acquah ve Katz (2019) dijital tabanlı dil öğreniminin, eğlenceli, ilgi çekici ve rekabetçi bir öğrenme ortamı ve öğrenen özerkliği sağladığını ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrenen özerkliğine dayalı rekabetçi bir sınıfta aktif öğrenme ortamı olduğu ve bu olumlu sınıf ikliminin de başarıyı tetiklediği söylenebilir. Sardone ve Devlin-Scherer (2011) günümüz öğrencilerinin sınıf içi etkileşimin üst düzeyde ve arkadaşça rekabetin olduğu ve deneme-yanılma yoluyla öğrenme olarak da tanımlanan aktif öğrenme tercihi gösterdiklerini ifade etmektedirler. Benzer şekilde Clark ve Ernst (2009) EDO kullanımının öğrencileri aktif olarak öğrenmeye dâhil etme olanağına sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda EDO'ların sınıf içi etkileşimi arttırarak ve öğrenciler arası rekabeti teşvik ederek klasik sınıf ortamına yeni bir anlayış getirerek aktif öğrenmeyi sağladığı söylenebilir.

Yukarıda bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalar incelendiğinde, hemen hemen tüm çalışmalarda öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri vurgulanmıştır. Bu durum EDO'ların öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak nitelikte olması öğrencilerin ders başarısını arttırmasında bir etken olarak yorumlanabilir. Bu durum çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Biocchi (2015) öğretmenlerin

eğitsel dijital oyunlar hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında görüşmeci öğretmenlerin, öğrencilerin pedagojik öğrenme ihtiyaçları ile eğlence hedefleri arasındaki boşluğu kapatmak için EDO'ların kullanılabilmesini belirtmişlerdir. Öğrencilerin eğlenerek öğrenme isteği veya ihtiyacı öğrencilerin güdülenmelerinin artmasını, yüksek düzeyde güdülenme de öğrencilerin ders başarılarının artmasını sağlamaktadır. Otta ve Tavella (2010) çalışmalarında EDO kullanımının öğrencilerin güdülenme, isteklilik, memnuniyet ve derse katılım ve başarı düzeylerini arttırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Benzer şekilde Gros (2006) dijital oyunların kullanımının öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığını; Tsai ve Fan (2013) ve Aldossary (2017) öğrencilerin güdülenmelerini olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda çeşitli sebeplerden dolayı derse katılma konusunda isteksizlik duyan öğrencileri teşvik etmek için EDO'lardan faydalanılabilir.

Aldossary (2017) öğretmenlerin sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı yaratmada doğru oyunları seçiminde ve uygulanmasında anahtar role sahip olduklarını belirterek EDO'larla ilgili başka bir noktaya değinmektedir. Öğrencilerin EDO aracılığıyla öğrenmeye karşı nereye kadar olumlu tutum üreterek güdüleyici özelliğinin koruduğunun öğretmenler tarafından iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda EDO'ların eğitici, ders kazanımlara uygun ve öğrencilere dönüt sağlayıcı özellikte olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler EDO kullanımının sıklığını çok iyi ayarlamaları gerekmektedir aksi takdirde güdülenme amacıyla çıkılan yolda öğrencilerin tekdüzeliğe düşmelerine yol açılarak EDO'lardan beklenen sonuç alınamayabilir.

EDO'ların 8. sınıf öğrencilerinin ders başarısı ve güdülenmelerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılan bu çalışma doğrultusunda eğitimciler ve araştırmacılara şu öneriler sunulmaktadır:

- 1- EDO farklı sınıf kademelerinde veya öğretim programında yer alan farklı ünitelerin öğretiminde kullanılabilir.
- 2- EDO'nun farklı dil becerileri (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) ve edinimleri (dilbilgisi ve kelime) üzerine etkisi araştırılabilir.
- 3- EDO çalışmaları küçük grup etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilebilir.
- 4- Bu çalışma 8. sınıf öğrencileri ile sınırlı olmakla birlikte farklı kademedeki öğrenci gruplarına da uygulanıp sonuçların nasıl olduğu araştırılabilir.
- 5- Yabancı dil öğretiminde EDO'ların öğrencilerin ilgi ve güdülenmeleri üzerine etkisi öğrenci görüşlerine dayalı nitel bir çalışma ile araştırılabilir.

Kaynakça/Reference

- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Acquah, E. & Katz, H. (2019). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review. *Computers and Education*.143. 103667. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103667>
- Akyıldız, Y. (2019). *Bestimmung des Beitrags eines digitalen 3d-lernspiels im daf-unterricht zu lehrantkandidaten und ihren Meinungen* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Al-Amide, M. (2014). *Digital games and the development of communicative competence*. <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/17922/Examensarbete.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Aldossary, K.A. (2017). *The use of digital-based learning games in English as second language classrooms, and its implication on adolescent learners' motivation*. [Master thesis]. Saint Louis University.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Atınbaş, M. E. (2018). *The use of multiplayer online computer games in developing efl skills* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Biocchi, M. (2015). *Determining effective features of educational games as defined by elementary school teachers*. [Doctoral dissertation]. Northcentral University.
- Büyüköztük, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin Company.
- Clark, A. C., & Ernst, J. V. (2009). Gaming in technology education. *Technology Teacher*, 68(5), 21-26.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (5. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Donmuş, V. (2012). *İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiyeye, kalıcılığa ve motivasyona etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (7)14, 179-195.
- Gros, B. (2006). Digital games in education: The design of game-based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-28. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782494>
- Günel, E. (2019). *Gerçek çevre tabanlı dijital eğitsel oyunların İngilizce kelime bilgisi ile kalıcılığı üzerine etkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İnal, Y. & Çağıltay, K. (2007). Flow experiences of children in an interactive social game environment. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 455-464. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00709.x>
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 72-92.
- Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, (40)1, 183–210.
- Otta, M., & Tavella, M. (2010). Motivation and engagement in computer-based learning tasks: Investigating key contributing factors. *British Journal of Educational Technology*, 2(1), 1-15.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1* (4. baskı). Kaan Kitabevi.
- Sabırlı, Z. E. (2018). *Dijital eğitsel oyunların eğitimde kullanımının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Sardone, N. & Devlin-Scherer, R. (2011). Digital games for English classrooms. *Teaching English with Technology*, (10)1, 5-50.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2013) *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Anı Yayıncılık.

- Stockwell, G. (2013, May 27-29). *Exploring theory in computer-assisted language learning*. [Paper presentation]. CELC Symposium for English Language Teachers, Singapore.
- Tsai, C. W., & Fan, Y. T. (2013). Research trends in game-based learning research in online learning environments: A review of studies published in SSCI-indexed journals from 2003 to 2012. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 115-119. <https://doi.org/10.1111/bjet.12031>
- Uluslararası Çocuk ve Bilgi Güvenliği Etkinlikleri/Dijital Oyunlar Çalıştayları. (2017). Eğitimde dijital oyunlar çalıştay sonuç raporu. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/OY2Ks.pdf>
- Varank, İ. (2003). *The effects of computer training on Turkish teachers' attitudes toward computers and the effects of computer-supported lessons on Turkish students' reported motivation to lessons*. [Doctoral dissertation]. Florida State University.
- Wu, T. & T., & Huang, Y. M. (2017). A mobile game-based English vocabulary practice system based on portfolio analysis. *Educational Technology and Society*, 20(2), 265-277.
- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Zengin, M. (2019). *İngilizce kelime öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunları kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Changes in information and communication technologies with a dizzying speed undoubtedly bring new perspectives in many fields. Education is one of the fields which have been restructured by the developments in information and communication technologies. Alkan (2005) states that parallel to the changes in information technologies, the method and content of education have also changed. With the inclusion of technology in the learning and teaching process, the concept of educational technology comes to the fore. İşman (2002) defines educational technology as a set of academic systems that effectively design learning-teaching environments, solve problems in learning and teaching and increase the quality and permanence of the learning product. In today's world where computers, tablets, smart phones and the internet almost dominate the lives of individuals, educational technology is perhaps at its peak. In particular, with the use of these tools in educational environments, different trends arise in educational technology. These trends manifest themselves in all areas of education. Each branch and field dealing with education tries to benefit from the digital-based innovations that emerge as a result of technological developments in education activities.

In parallel with technological developments, there is a tendency towards digital-based applications and tools in foreign language teaching as in every field. Kern (2006) states that developments in technology have changed language pedagogy and revealed new types of discourse and literacy in language teaching. In this context, Computer Assisted Language Learning, which is defined by Stockwell (2013) as "using technology to facilitate the language learning process," contains many digital-based applications that will give a new direction to foreign language teaching. These applications can be listed as digital portfolio, digital story, digital game and etc. In this research, the concept of educational digital game (EDG) in foreign language teaching will be discussed.

Demirel et al. (2003) define as software that improves students' problem-solving abilities or learning the subjects in the curriculum through the game format. EDGs provide students with opportunities to learn, repeat and reinforce information in a funny environment. İnal (2005) emphasizes that EDGs are effective in subjects such as learning, reinforcement, use of information, retention, interest and attention. With EDGs, students take an active role in the learning process and learn more permanently through learning based on experiences. In addition, students gain skills such as problem solving and reasoning in this process. EDGs increase students' motivation in subjects that are difficult and complex to learn, and also increase their attention and interest. In this context, it is aimed to search the effect of EDGs on 8th grade students' English course achievement and motivation in this study.

2. METHOD

Experimental research model, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. Quasi-experimental design with pre-test post-test control group was used as research design. The study was conducted with 62 students in 8th grade at a public school in Central Anatolia. There are equal number of students in the experimental and control groups. Achievement test and motivation scale were used as data collection tools in the study. EDGs were used in the experimental group and traditional teaching was applied in the control group during the teaching process which lasted for 8 weeks. At the beginning of the teaching process pre-test was applied to study groups and at the end of teaching process post-test was applied. The data were analysed in a statistical program by using independent groups t-test and paired groups t-test analysis according to the research questions of the study.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the data obtained from the research, it was first examined whether the groups were equivalent to each other in the measured dimension, which is a necessity of experimental research. As a result of the analysis, it was seen that the experimental and control groups were equivalent to each other according to the results

obtained from both the English achievement test and the motivation scale at the beginning of the study. Independent groups t-test was conducted to test the first hypothesis of the study, which was stated as "There is a significant difference in favour of the experimental group between the pre-test and post-test scores of the achievement test of the study groups." According to this test result, it was determined that the post-test mean score of the experimental group ($\bar{X}=77.29$) was higher than the post-test mean score of the control group ($\bar{X} = 60.25$). When the p value ($p=.000<.005$) is examined to determine whether there is a significant difference between the scores, it is seen that there is a significant difference in favour of the experimental group between the pre-test and post-test scores of the groups. Paired groups t-test was conducted to test the second hypothesis, which was expressed as "There is a significant difference in favour of the post-test between the pre-test and post-test scores of the achievement test of the experimental group in which educational digital games were used". According to this test result, it was determined that the post-test mean score of the experimental group ($\bar{X}=77.29$) was higher than the pre-test mean score ($\bar{X}=50.45$). When the p value is examined to determine the significance of the difference between the pre-test and post-test scores ($p=.000<.005$), it is seen that there is a significant difference in favour of the post-test. The facts that the experimental group students were more successful than the control group and they were more successful in the post-test according to their own pre-test results show that EDG is effective in foreign language teaching.

Independent group t-test was conducted to test the third hypothesis of the study, which was stated as "There is a significant difference in favour of the experimental group between the pre-test and post-test scores of the motivation scale." According to this test result, it was determined that the post-test mean score of the experimental group ($\bar{X} =126.14$) was higher than the post-test mean score of the control group ($\bar{X}=114.29$). When the p value ($p =.001<.005$) is examined to determine whether there is a significant difference between the scores, it is seen that there is a significant difference in favour of the experimental group between the pre-test and post-test scores of the groups. Paired groups t-test was conducted to test the fourth hypothesis, which was expressed as "There is a significant difference in favour of the post-test between the pre-test and post-test scores of the motivation scale of the experimental group in which educational digital games were used". According to this test result, it was determined that the post-test mean score of the experimental group ($\bar{X}=126.14$) was higher than the pre-test mean score ($\bar{X}=108.16$). When the p value is examined to determine the significance of the difference between the pre-test and post-test scores ($p=.000<.005$), it is seen that there is a significant difference in favour of the post-test. The fact that the motivation level of the experimental group students increased after the experimental procedure was confirmed by both hypotheses shows that EDGs are an important factor in increasing the motivation of the students.

As a result of this study, all four hypotheses about students' academic achievement and motivation were confirmed. In this context, the fact that both the course achievement and motivation level of the experimental group in which EDGs were used increased more than the control group, reveals that EDGs are an effective in increasing foreign language course achievement and motivation. There are various studies in the literature that support this research results (Acquah & Katz, 2019; Donmuş, 2012; Altınbaş, 2018; Aldossary, 2017; Akyıldız, 2019; Günel, 2019; Otta & Tavella 2010; Sabırlı, 2018; Wu & Huang, 2017; Yıldırım, 2012; Zengin, 2019). When these studies are examined, it can be said that EDGs develop students' language skills and vocabulary knowledge, as well as develop students' different skills such as collaborative learning and individual learning; in addition to this, EDGs create a positive classroom which students learn by having fun in a competitive and active learning environment.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/5

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, alan yazın taraması, veriler toplanması, verilerin analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin ve ölçme araçlarının belirlenmesi, alan yazın taraması, danışmanlık, izinlerin sağlanması, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 723 – 737. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-894415>

Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*

Analyzing the Attitudes of Physical Education and Sports Teachers Towards the Teaching Profession

Fatih Mirze¹ , Atike Yılmaz² 

Geliş Tarihi (Received): 10.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 01.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muş ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 109 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların, mesleklerine yönelik olumlu düzeyde tutum puanına sahip olduğu, medeni hâl ve kıdem yılı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, fakat cinsiyet, kadro durumu ve çalışılan okul kademesi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak, eğitim kurumlarında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş yükleri ve rol karışıklıklarının giderilmesine, ayrıca evli ve kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin mesleki tutum düzeylerinin daha olumlu olmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, beden eğitimi ve spor, öğretmenlik mesleği.

&

Abstract: In this study, the attitudes of physical education and sports teachers towards their profession were tried to be determined by the "attitude scale towards teaching profession". The research was carried out with 109 physical education and sports teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Muş in the 2020-2021 academic year.) As a result of the study, it was detected that the participants' attitudes towards their profession were at a positive level, there was a statistically meaningful relation between the marital status and seniority of the participants and their attitudes towards teaching profession; however, there wasn't any significant relation between their gender, staff status and school level and attitudes towards teaching profession. Based on the results of this study, it can be said that studies should be carried out to eliminate the workload and role confusion of physical education teachers in educational institutions and to increase the professional attitudes of married and senior teachers.

Keywords: Attitude, physical education, teaching profession.

Atf/Cite as: Mirze, F. & Yılmaz, A. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 723-737. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-894415>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Fatih MİRZE, Muş Alparslan Üniversitesi, Yönetim ve Organizasyon, fatih.mirze@alparslan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4293-7227>

² Doç. Dr. Atike YILMAZ, Muş Alparslan Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, a.yilmaz@alparslan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4489-9671>

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmasının büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlı olduğu belirtilmektedir (Kadioğlu Akbulut vd., 2017). Çünkü dünyada kültürel, toplumsal, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişim ve gelişmelere bireylerin yetiştirilmesini sağlamanın ancak nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Oral vd., 2019). Fakat eğitim ortamlarında beklenen başarının ve belirlenen yeterliliklerin elde edilmesi için öğretmenlerin niteliklerinin yanında mesleklerine yönelik tutumlarının da oldukça önemli bir husus olduğu belirtilmektedir (Çetinkaya, 2009: 299). Nitekim öğretmenler değerleri, tutumları ve hayata bakış açılarıyla öğrenciler üzerinde önemli bir etki bırakmaktadır (Saribaş & Babadağ, 2015; Eroğlu vd., 2020).

Bir obje veya nesneye karşı alınan bir vaziyet ya da verilen tepki veya tepki vermeye yönelik bir eğilim olarak tanımlanabilen, ayrıca duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğeleri bulunan tutumun (Kadioğlu Akbulut vd., 2017) mesleklerin başarısı için önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Yakar & Yelpeze, 2019). Öğretmenlerin de mesleklerine karşı verdikleri değerlerin en temel belirleyicilerden biri olan tutumun niteliği, öğretmen davranışı üzerinde belirleyici bir etken olabilmektedir (Nakip & Özcan, 2016, Yazıcılar-Özçelik vd., 2020). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin mesleğine karşı olumlu bir tutuma sahip olması, mesleğini severek ve özveriyle yapması gerekmektedir (Cinpolat vd., 2016). Çünkü öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu veya olumsuz tutumları eğitim öğretim sürecinin tamamını aynı doğrultuda etkileyebilmektedir (Dikmen & Tuncer, 2018).

Öğrencileri için rol model durumunda olan öğretmenlerin tutumları, eğitim öğretim ortamının kalitesi ve öğrenci gelişimi için büyük önem arz etmektedir (Çetinkaya, 2009; Yılmaz vd., 2019). Özellikle eğitim kurumlarındaki beden eğitimi derslerinin işlevinden dolayı beden eğitimi öğretmenleri, öğrenciler üzerinde daha fazla etkiye sahip olabilmektedirler (Ilkım, 2006). Çünkü beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimsel yeterlilikleri ve becerileri, onları diğer öğretmenlerden daha farklı bir kimliğe büründürmektedir (Temel, vd., 2016; Karabulutlu & Pulur, 2017). Dolayısıyla öğrenci üzerinde istenilen davranış değişikliğinin oluşturulmasında önemli bir etkiye sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine karşı tutumları önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Yazıcılar-Özçelik vd., 2020). Fakat alanyazına baktığımızda okul ortamında öğrenciler üzerinde önemli bir rol model olan beden eğitimi öğretmenlerinin rutin dersleri dışında diğer öğretmenlerden farklı olarak bayram ve törenlere, sportif faaliyetlere katılmak gibi okul içi ve okul dışı birçok farklı görev ve sorumluluk üstlenmelerinden dolayı rol karışıklığı yaşadıklarını ve mesleklerini sağlıklı bir şekilde yürütmeye sıkıntı yaşadıklarını görmekteyiz (Gençay, 2007; Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011; Kırimoğlu vd., 2011; Kul & Hergüner, 2018). Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim ortamlarındaki bu yoğunluğunun mesleklerine yönelik tutumlarına ne şekilde etki ettiği araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatür incelendiğinde eğitim öğretimdeki başarı ile arasında pozitif bir ilişki bulunan “öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun” birçok araştırmacı tarafından ele alındığını ve bu konuda birçok araştırma yapıldığını görmekteyiz (Oral vd., 2019). Fakat ülkemizde son yirmi yılda bu konu ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda, yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları ile gerçekleştirildiğine, görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları hakkındaki çalışmaların ise oldukça az sayıda olduğuna rastlamaktayız (Çetin, 2016; Oral vd., 2019). Bu bilgilerden yola çıkarak yapmış olduğumuz bu çalışmada, aktif olarak görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktayız. Dolayısıyla yapılan çalışmadan elde edilecek bulguların hem beden öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumlarının bilinmesini sağlaması hem de görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları hakkında bilgi verecek olması bakımından literatüre katkı sağlayacağını söyleyebiliriz.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1.2. Araştırmanın önemi

Literatüre baktığımızda eğitim kurumlarında öğrenciler üzerinde diğer öğretmenlere nazaran daha fazla etkiye sahip olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, görevlerini yaparken çeşitli zorluklarla karşı karşıya oldukları ve bu zorluklar neticesinde öğretmenlik mesleğine yönelik, tükenmişlik duygusu yaşayabilecekleri belirtilmektedir. Yine alanyazında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını araştıran çalışmaların yeterli sayıda olmadığını ve yapılan çalışmaların genellikle öğretmen adayları ile gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Dolayısıyla yapılan çalışmada, aktif çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarının bilinmesine ve literatürdeki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacak olması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan, genel tarama modeli uygulanmıştır. Genel tarama modeli, var olan bir durumu, kurumu, konuyu vb.ni var olduğu şekli ile tanımlamayı amaçlayan araştırma metodu olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2020).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında Muş il genelinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 96 kadrolu, 127 sözleşmeli olmak üzere toplam 223 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise genel evren içerisindeki ortaokul ve liselerde görev yapan ve çalışmamıza katılmayı gönüllü kabul eden 50 kadrolu, 59 sözleşmeli olmak üzere toplam 109 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR (1994) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla, Prof Dr. Adil ÇAĞLAR danışmanlığında, Fatma Nezihe Özgür (1994) tarafından yürütülen doktora tezi için geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tek boyuttan ve 33 maddeden oluşan ölçeğin 20 maddesi olumlu, 13 maddesi (3, 5, 11, 12, 14, 20, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 32,) olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçeğin tutum puan her bir maddede 1 ile 5 arasında puan toplanarak hesaplanmakta ve toplam puan 33 ile 165 arasında değişmektedir. Ölçeğin belirlenen değerlendirme kriterlerine göre 33.0-59,4 aralığındaki sonuçlar “oldukça olumsuz”, 59.4-85.8 aralığındaki sonuçlar “olumsuz”, 85.8-112,2 aralığındaki sonuçlar “orta”, 112.2-138,6 aralığındaki sonuçlar “olumlu” ve 138.6-165 aralığındaki sonuçlar “oldukça olumlu” düzeyde tutumun göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın veri analizinde IBM SPSS 20.0 paket programı kullanılmış, kişisel bilgi değişkenleri, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Çalışmamızda beden eğitimi

öğretmenlerinin “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” ölçeğinden aldıkları puanların düzeyini belirlemek için betimsel istatistik değerler (minimum değer, maksimum değer, aritmetik ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Katılımcıların mesleki tutumları ile cinsiyet, medeni hâl, kıdem yılı, kadro durumu ve okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/5137-2021/4-35

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amacına uygun olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ait tanımlayıcı istatistiksel bilgilere ve araştırmanın değişkenleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkiye ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet, medeni hal, kıdem yılı, kadro durumu ve okul kademesi değişkenlerine ait tanımlayıcı istatistiksel bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	30	27,5
	Erkek	79	72,5
Medeni Hâl	Bekâr	55	50,5
	Evli	54	49,5
Kıdem Yılı	1-5 Yıl Arası	75	68,8
	6 Yıl ve Üzeri	34	31,2
Kadro Durumu	Kadrolu	50	45,9
	Sözleşmeli	59	54,1
Okul Kademesi	Ortaokul	67	61,5
	Lise	42	38,5

Tablo 1’e göre katılımcıların % 27,5’inin kadın, % 72,5’inin erkeklerden oluştuğu, % 50,5’inin bekâr % 49,5’inin evli olduğu, % 68,8’inin 1-5 arası, % 31,2’sinin 6 ve üzeri hizmet yılına sahip olduğu, % 45,9’unun kadrolu, % 54,1’inin sözleşmeli olarak çalıştığı, % 61,5’inin ortaokul, % 38,5’inin lise kademesinde görev yaptığı görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini gösteren bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Mesleklerine Yönelik Tutumları İçin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Olası Puan Aralığı	Minimum Değer	Maksimum Değer	\bar{X}	SS	Düzye
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	109	33-165	77	165	131.98	19.40	Olumlu

Tablo 2'ye baktığımızda beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumları 77 ile 165 puan arasında değişmekte ve aritmetik ortalamasının 131.98 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu düzeyde tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların Mesleklerine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	30	136.16	15.99	107	1.393	,166
Erkek	79	130.39	20.42			

Tablo 3'e göre katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Tablo 3'e baktığımızda kadın öğretmenlerin tutum ölçeği puanı ortalama değerinin ($\bar{X}=136.16$), erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek ($\bar{X}=130.39$) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının medeni hâl değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Mesleklerine Yönelik Tutum Puanlarının Medeni Hâl Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Medeni Hâl	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bekâr	55	136.41	17.59	107	2.464	,015
Evli	54	127.46	20.27			

Tablo 4'e göre katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında medeni hâl değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Tablo 4'e baktığımızda bekâr öğretmenlerin tutum ölçeği puanı ortalama değerinin ($\bar{X}=136.41$) evli öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek ($\bar{X}=127.46$) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5.*Katılımcıların Mesleklerine Yönelik Tutum Puanlarının Kıdem Yılına Göre T Testi Sonuçları*

Kıdem Yılı	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1-5 Yıl Arası	75	134.93	18.20	107	2.410	,018
6 Yıl ve Üzeri	34	125.47	20.63			

Tablo 5'e göre katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < ,05$). Tablo 5'e baktığımızda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin tutum ölçeği puan ortalama değerinin ($\bar{X}=134.93$), 6 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek ($\bar{X}=125.47$) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kadro durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.*Katılımcıların Mesleklerine Yönelik Tutum Puanlarının Kadro Durumuna Göre T Testi Sonuçları*

Kadro Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadrolu	50	131.92	20.44	107	,030	,976
Sözleşmeli	59	132.03	18.66			

Tablo 6'ya göre katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında kadro durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > ,05$). Tablo 6'ya baktığımızda sözleşmeli öğretmenlerin tutum ölçeği puan ortalama değerinin ($\bar{X}=132.03$) kadrolu öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek ($\bar{X}=131.92$) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çalışılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.*Katılımcıların Mesleklerine Yönelik Tutum Puanlarının Çalışılan Okul Kademesine Göre T Testi Sonuçları*

Okul Kademesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ortaokul	67	132.83	17.85	107	,579	,564
Lise	42	130.61	21.82			

Tablo 7'ye göre katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında çalışılan okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p > ,05$). Tablo 7'ye baktığımızda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tutum ölçeği puan ortalama değerinin ($\bar{X}=132.83$), liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek ($\bar{X}=130.61$) olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediğimiz bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ortalama puanlarının yüksek olduğu ve mesleğe yönelik olumlu düzeyde tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinde başarının önemli bir göstergesi olarak kabul edilen tutumun (Çetin, 2016), araştırmamızda olumlu düzeyde belirlenmesini, beden eğitimi öğretmenliği mesleği açısından memnuniyet verici bir durum olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını cinsiyet değişkenine göre incelediğimizde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$). Fakat ortalama değerlerine baktığımızda kadın öğretmenlerin tutum ölçeği puan ortalama değerinin ($\bar{X}=136,16$) erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek ($\bar{X}=130,39$) olduğu görülmektedir. Nakip ve Özcan (2016), Cinpolat vd.- (2016), Türkeli vd. (2017), Yazıcılar Özçelik vd.'nin (2020), beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda kadınların erkeklerden daha yüksek tutum puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum puanına sahip olduklarını söyleyebiliriz. Nitekim kadınların erkeklere göre, öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu bir tutum sergilemelerinin nedeni olarak, öğretmenlik mesleğinin toplumumuzda kadınlar için daha uygun bir meslek olarak algılanması ve kadınların da bu mesleği içselleştirmeleri gösterilmektedir (Dikmen & Tuncer, 2018). Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim kurumlarında bayram ve törenler ile ders dışı egzersiz çalışmalarını gibi birçok farklı görev ve sorumluluğunun bulunduğu ve bu farklı görevlerin de beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik rollerinde bir takım karışıklığa ve tükenmişliğe sebep olduğu ifade edilmektedir (Kırmoğlu vd., 2011; Kul & Hergüner, 2018). Kadın öğretmenlerin de bu okul dışı egzersiz uygulamalarına erkek öğretmenlere göre daha az katılım gösterdikleri belirtilmektedir (İlkım, 2006). Dolayısıyla araştırmamızda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek bir tutum ortalamasına sahip olmasını bu çerçevede de değerlendirebiliriz.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının medeni hâl değişkenine göre karşılaştırılmasında, bekâr öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<,05$). Yakar ve Yelpaze (2019), öğretmenlik bölümü mezunları ile yaptıkları çalışmada medeni hâl değişkeni ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki elde etmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulgumuz ile örtüşmektedir. Fakat; Türkeli vd.'nin (2017) spor bilimleri öğrencileri, Kocaer'in (2018) beden eğitimi öğretmenleri, Bozca'nın (2015) farklı branşlardaki öğretmenler ile yaptığı çalışmada medeni hâl değişkeni ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırma bulgumuzu desteklememektedir.

Araştırmamızdaki katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kıdem yılı değişkenine göre karşılaştırılmasında hizmet yılı 1-5 arasında olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<,05$). Demirel (2016) farklı branşlardaki öğretmenler, Güler (2018) beden eğitimi öğretmenleri, Demir ve Gelişli (2018) sınıf öğretmenleri, Baltacı ve Coşkun (2019) din kültürü öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda hizmet yılı 1-5 arasında olanların 6 ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerden daha yüksek tutum puanına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Bu sonuçlara göre meslekteki deneyimleri az olan öğretmenler ile deneyimi çok olan öğretmenlerin farklı tutumlara sahip olduğunu, hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarında azalmanın gözlemlendiğini söyleyebiliriz. Alanyazında beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim kurumlarındaki ağır iş yükü ve stresten dolayı mesleğin ilerleyen yıllarında tükenmişlik sendromuna yakalanabilecekleri belirtilmektedir (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011). Dolayısıyla araştırmamızdaki hizmet yılı fazla olan katılımcıların mesleklerine yönelik tutumlarını bu bilgi çerçevesinde de ele alabiliriz. Ayrıca çalışmamızda kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bekâr

öğretmenlerden oluşmuş olabileceği göz önünde bulundurulduğunda bu sonucun medeni durum değişkeninden elde edilen sonuç ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Ayrıca kadro durumu ortalama değerlerine baktığımızda sözleşmeli öğretmenlerin tutum ölçeği puan ortalama değerinin ($\bar{X}=132.03$) kadrolu öğretmenlerin ortalamalarıyla ($\bar{X}=131.92$) benzer seviyede olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre beden eğitimi öğretmenlerinin sözleşmeli veya kadrolu olarak görev yapmalarının mesleklerine yönelik tutumlarını etkilemediğini söyleyebiliriz. Alanyazında kadrolu olarak istihdam edilmemelerinin öğretmenlerin performansını ve mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz bir şekilde etkileyebileceği belirtilmektedir (Yılmaz, 2018). Fakat araştırmamızda elde edilen bu sonuç bu görüşün aksi bir durumu ortaya koymaktadır. Nitekim, Güzelyurt ve Gönül (2019), tarafından yapılan bir çalışmada sözleşmeli öğretmenlerin motivasyon açısından sıkıntı yaşamadıkları, sözleşmeli öğretmenliği öğrencilerin kesintisiz eğitim almaları yönünden olumlu buldukları belirtilmektedir. Araştırmamızdan elde edilen sonuç bu bilgiyi doğrular niteliktedir.

Araştırmamızda görev yaptıkları okul kademesine göre beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Erdemli (2019) ve Akbal (2016) beden eğitimi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda görev yapılan okul kademesi değişkeni ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki elde edememiştir. Yine Karayol ve Yavuz Eroğlu (2020) tarafından Muş ilindeki beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan çalışmada, çalışılan okul kademesinin öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Fakat araştırmamızda görev yapılan okul kademesi değişkeni ortalama değerlerine baktığımızda, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tutum ölçeği puan ortalama değerinin ($\bar{X}=132.83$) liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek ($\bar{X}=130.61$) olduğu görülmektedir. Nitekim Bozca (2015) ve Demirel (2016) tarafından ilköğretim ve liselerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutum puanlarının diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek tutum ortalamasına sahip olmalarının nedeni olarak, liselerdeki öğrencilerin yaşlarının büyük olmasından dolayı sınıf hâkimiyetinin zorlaşması gösterilmektedir (Bozca 2015). Ayrıca öğrencilerin yaşlarının ve sınıf seviyelerinin ilerlemesinden dolayı mesleki kaygı düzeyleri artmakta ve bu durum öğrencilerin ilgisini beden eğitimi derslerinden ziyade diğer derslere vermesine neden olmaktadır. Nitekim alanyazında ilköğretim ve liselerdeki öğrenciler ile yapılan çalışmalara baktığımızda, öğrencilerin yaşları ve sınıf seviyeleri arttıkça beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarında azalmanın yaşandığı görülmektedir (Göksel & Caz, 2016; Keskin vd., 2016; Okut, 2017; Kaya Sarıdede, 2018; Canlı vd., 2019; Yücekaya, 2020). Araştırma bulgumuz ve literatür bilgileri doğrultusunda liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük bir mesleki tutum puanına sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediğimiz bu çalışmanın sonucunda, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu düzeyde tutum puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların medeni hâl ve mesleki kıdem yılı değişkenleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenirken, cinsiyet, kadro durumu ve çalışılan okul kademesi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına ortalama değerler açısından baktığımızda ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlerden, 1-5 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin 6 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerden, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise kademesindeki öğretmenlerden daha yüksek bir tutum puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin ise benzer ortalama puanlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak, eğitim kurumlarında beden eğitimi öğretmenlerinin iş yükleri ve rol karışıklıklarının giderilmesine, evli ve kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin ise mesleklerine karşı tutum düzeylerinin daha olumlu olmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça/Reference

- Akbal, M. (2016). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.
- Baltacı, A., & Coşkun, M. K. (2019). Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleğe Tutumları İle Eğitime Olan İnançları Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 469-487. <https://doi.org/10.33931/abuifd.560674>
- Bozca, S. (2015). *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Brouwers, A., Tomic, W., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17-39. <https://doi.org/10.5964/ejop.v7i1.103>
- Canlı, U., Toksöz, İ., Süt, N., & Taşkın, C. (2019). 8.Sınıf ve 9.Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitime Dersine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 1(1), 8-14.
- Cinpolat, T., Alıncak, F., & Abakay, U. (2016). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Çetin, F. (2016). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 791-808.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 298-305.
- Demir, C. G., & Gelişli, Y. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Mesleki Görevlerine Yönelik Ders Dışı Zaman Kullanımları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 487-507. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389810>
- Demirel, N. (2016). *Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adıyaman.
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 24-38. <https://doi.org/10.22596/2018.0301.24.38>
- Erdemli, E. (2019). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumu İle Serbest Zaman Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.
- Eroğlu, O., Ünveren, A., Ayna, Ç., & Müftüoğlu, N. (2020). Spor Bilimleri Fakültesindeki Öğrencilerin Sporda Zihinsel Dayanıklılık ve Sporda Ahlaktan Uzaklaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 100-110. <https://doi.org/10.32706/tusbid.829164>
- Gençay, Ö. A. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 765 – 780.
- Göksel, A., & Caz, Ç. (2016). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.22396/sbd.2016.0>

- Güler, M. (2018). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kocaeli İli Örneği)*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Güzelyurt, T., & Gönül, Y. (2019). Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Beklentilerinin İncelenmesi: Silopi Durum Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 285-298.
- Ilkım, M. (2006). *Beden eğitimi Öğretmenlerinin Çalışma Şartlarına Göre Beden Eğitimi Dersini Nasıl İşlediklerinin Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kadioğlu Akbulut, C., Güven, S., & Karaalioğlu, S. (2018). Atama Bekleyen Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 1-23. <https://doi.org/10.22596/2018.0301.1.23>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karabulutlu, Z., & Pulur, A. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliği ve eğitimlerinin özel alan yeterliklerine etkisinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 171-176. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000322
- Karayol, M., & Yavuz Eroğlu, S. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Etik ve Mesleki Motivasyon Durumlarının İncelenmesi: Muş İli Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 655-664. <https://doi.org/10.18506/anemon.683076>
- Kaya Sarıdede, Ş. (2018). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, N., Öncü, E., & Küçük, K. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 93-107. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000287
- Kırımoğlu, H., Yıldırım, Y., & Temiz, A. (2011). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının İncelenmesi (Aydın İli Örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 113-114.
- Kocabaş, D., Erdem, R., & Antalyalı, Ö. L. Hemşirelerin Mesleklerine Yönelik Açık Ve Örtük Tutumlarının Farklılığı Üzerine Bir Araştırma. (2020). *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 23(3), 369-386.
- Kocaer, G. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, serbest zaman ilgilenim ve rekreasyon faaliyetlerine yönelik fayda düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bartın ili örneği)*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kul, M. & Hergüner, G. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sorunları ve Performanslarına Etkileri (Sakarya ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 971-996. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-400744>
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3), 783-795. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282380>
- Okut, S. (2017). *Muş İli Ve Çevre İlçelerinde Ortaokulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine Karşı Tutum Düzeylerinin Spor Ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

- Oral, B., Dokumacı Sütçü, N., & Yazar, T. (2019). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Yapılan Makalelerin İncelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 41-56.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *AJELI - Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 3(1), 18-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/1524/18724>
- Sivrikaya, Ö., & Kılçık, M. (2017). İlköğretim okulları 2. Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi (Düzce örneği). *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 1-15.
- Temel, C., Altınkök, M., & Kayışoğlu, N. B. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasının beden eğitimi öğretmenliğine yansımaları. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1862-1872.
- Türkeli, A., Hazar, Z., Demir, G. T., & Namlı, S. (2017). Beden Eğitimi Ve Spor Alanında Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Öğretmen Özyeterlikleri İle Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 1-11.
- Yakar, L., & Yelpeze, İ. (2019). Öğretmen Yetiştiren Programlara Kayıtlı Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öğretmen Öz-Yeterlik Alguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 107-129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.473678>
- Yazıcılar Özçelik, İ., Cobanoğlu, G., & Koç, U. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Araştırılması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1) , 91-106. <https://doi.org/10.38021/asbid.740216>
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116.
- Yılmaz, A., Kırmoğlu, H., & Yamanyurt, M. (2019). Beden Eğitimi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Oynatma Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İl Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 14(7). 4131-4144. DOI: 10.29228/TurkishStudies.39633
- Yücekaya, M. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 3(1) , 27-37. <https://doi.org/10.36415/dagcilik.745302>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Attitudes of teachers, role models for their students, are substantial for the educational environment quality and student development (Çetinkaya, 2009; Yılmaz et al. 2019). Physical education teachers might have more influence on students thanks to particularly PE lessons' function in educational institutions (Ilkım, 2006; Uğraş, 2013). Because PE teachers' educational competencies and skills differentiate them from other teachers (Abbasoğlu, 2011; Temel et al. 2016; Karabulutlu and Pular, 2017). Therefore, attitudes of PE teachers, who have an impact in establishing the desired behavioral change on students, towards their profession stands out as an essential topic (Özçelik et al. 2020). However, when it comes to the body of literature due to undertaking several extra duties and responsibilities such as having active role in festivals and ceremonies and sports activities apart from routine lessons ,we see tha ,the important role models for students in the school environment ,P.E teachers ;unlike other teachers, experience role confusion and have difficulties in carrying out their professions in a healthy way (Tamer & Pular, 2001; Gencay, 2007; Onat Oğul, 2010; Abbasoğlu, 2011; Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011; Kırımoğlu et al. 2011; Kul and Hergüner, 2018). For this reason it is a subject that needs to be investigated how this intensity of P.E. teachers in educational environments affect their attitudes towards their profession.

When the literature is examined, we see that 'attitude towards the teaching profession', which has a positive relationship with success in education, has been discussed by many scholars and many studies have been conducted on this subject (Oral & Sütçü, 2019). However, scholarly thought elaborated through the last two decades in Turkey bears a tendency towards sampling prospective teachers rather than active teachers with few exceptions (Çetin, 2016; Oral & Sütçü, 2019). This study aims to examine active PE teachers' attitudes towards teaching profession through several variables. Therefore, the findings shall contribute to contemporary thought with alternative insights regarding PE teachers' attitudes towards their profession with a sample, including active teachers.

2. METHOD

This study follows the general survey model of descriptive research methods. General survey model is described as a research method that aims to define an existing condition, institution, subject, etc. as it exists (Karasar, 2020). The research population comprised 223 active physical education teachers, 96 of whom are permanent staff and 127 contracted, in schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Muş as of 2020-2021 academic year. Moreover, the sample group of resarch consists of 109 active PE teacher volunteers, 50 of whom are permanent staff and 59 are contracted, in middle schools and high schools. The "Personal Information Form" prepared by the authors and the "Attitude towards the Teaching Profession Scale" developed by Dr Adil ÇAĞLAR (1994) was applied.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It was determined that the average scores of physical education teachers' attitudes towards teaching profession are high; hence they have a positive attitude towards it. It can be asserted that positive results regarding the attitude, a significant indicator of success in the teaching profession (Çetin, 2016), in the study are promising for physical education. PE teachers' attitudes towards teaching profession did not differ significantly by the gender variable in this study ($p>,05$). However, the average values show that female teachers' average attitude scale score ($X=136.16$) is higher than the males' average score ($X=130.39$). Contemporary scholarship developed by Nakip and Özcan (2016), Cinpolat et al. (2016), Türkeli et al. (2017), and Özçelik et al. (2020) revealed that female PE teaching students usually have higher attitude scores than males. These results are in accord with the research findings. Furthermore, it is argued that physical education teachers have several duties and responsibilities such as festivals and ceremonies and

extracurricular exercises in educational institutions as this extra workload cause role conflicts and burnout reflected in the teaching roles (Tamer & Pular, 2001; Kırırnoğlu et al. 2011; Kul and Hergüner, 2018).

The comparative analysis of PE teachers' attitudes towards their profession by marital status variable revealed a statistically significant difference in favor of single teachers ($p < .05$). Yakar and Yelpaze (2019) found a statistically significant difference through marital status variable for teaching profession's attitude in a sample of teaching graduates. This result complies with our research findings. However, other studies of Türkeli et al. (2017), Kocaer (2018), and Bozca (2015) with samples comprising sports science students, physical education teachers, and teachers in various branches, found no statistically significant difference by marital status variable for the attitude towards teaching profession. The results of these studies are divergent with the research findings.

The comparison of participants' attitudes towards teaching profession by seniority level indicates a statistically significant difference in favor of teachers with a service year of 1-5 years ($p < .05$). Previous studies such as Demirel (2016) sampling teachers from various branches, Güler (2018) sampling physical education teachers, Demir and Gelisli (2018) sampling primary school teachers, Baltacı and Coşkun (2019) sampling religious culture teachers imply that teachers with a work history between 1-5 years have a higher attitude than of the ones with 6+ years' experience. These results coincide with the relevant research finding. These results indicate that teachers with less experience in the profession and the ones with more experience have different attitudes while the years of service negatively correlate with the teachers' attitudes towards the profession.

According to the contract status variable, there was no statistically significant difference in participants' attitudes towards the teaching profession ($p > .05$). Furthermore, the contract status average scores show that the average attitude scale score of temporary teachers ($X = 132.03$) is not much different from permanent teachers ($X = 131.92$). This result may indicate that physical education teachers' temporary or permanent positions do not affect their attitudes towards their profession. Recent studies showed that employing teachers on a temporary basis is likely to decrease teacher performance and attitudes towards the profession (Yılmaz 2018). However, the result obtained in our research is contradictory to that argument. Nevertheless, Güzelyurt and Gönül (2019) stated that temporary teachers do not experience difficulties for motivation as they express positive thoughts regarding students' continuous education.

This study detected no statistically significant difference in physical education teachers' workplace level for their attitudes towards teaching profession ($p > .05$). As Erdemli (2019) and Akbal (2016) found, physical education teachers showed no significant difference in the workplace level variable. These results coincide with the relevant research finding. However, this study's average educational level scores showed that teachers' average attitude scale scores in secondary schools ($X = 132.83$) are higher than the high school teachers ($X = 130.61$). As Bozca (2015) and Demirel (2016) determined, teachers' attitudes towards professions working in high schools are lower than those at other levels through samples comprising primary and high school teachers from various branches. A possible reason behind the condition that PE teachers in secondary schools have a higher average attitude than high school teachers might be the difficulty in class dominance with older students in high schools (Bozca 2015). Furthermore, as their age and grade levels increase students' professional anxiety increases hence their tendency to focus on other courses rather than physical education. Nevertheless, the studies conducted with primary and high school students revealed that the age and grade levels of students and their attitudes towards physical education classes have a negative correlation (Göksel & Caz, 2016; Keskin et al. 2016; Okut, 2017; Kaya and Sarıdere, 2018; Canlı et al. 2019; Yücekaya, 2020). The findings and contemporary scholarship imply that physical education teachers working in high schools have worse attitudes towards their profession than those in secondary school.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/5137-2021/4-35

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmaya katkı oranı %60'tır. Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmaya katkı oranı %40'tır. Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 724 – 744. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-968962>

Özel Gereksinimli Öğrencilere Sunulan Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Basındaki Yeri*

How Media Reflects the Integration/Inclusion Practices for Students with Special Needs

Çiğdem Uysal¹ , Hüseyin Koç² , Hasan Gürgür³ 

Geliş Tarihi (Received): 13.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 22.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Son yirmi yılda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamları arasında yer alan genel eğitim okullarının, yani kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının ön plana çıktığı ifade edilebilir. Bunun başlıca sebepleri olarak, temel insan hakları, uluslararası kuruluşların özel gereksinimli öğrencilere ve bireysel farklılıklara ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalar, yasal düzenlemeler, kamuoyu baskısı, bu kamuoyu baskısının oluşmasında önemli bir rol oynayan yazılı ve görsel basının etkisinden söz edilebilir. Bu çalışmanın amacı, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaygınlaşan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının, yaygınlaşmasında rol oynadığı ifade edilen basında nasıl yer aldığını ve bunun yansımalarını derinlemesine incelemektir. Araştırma belge inceleme veri toplama tekniğine dayalı vaka çalışması ile desenlenmiştir. Belge incelemeye dayalı gerçekleştirilen bu çalışmada süreç dört aşamada sonuçlandırılmıştır. Bu aşamalar sırasıyla haberlerin taranması, dâhil etme / dışlama kriterlerine göre içerik belirlenmesi, haber içeriklerinin gözden geçirilmesi, analiz ve temaların oluşturulması şeklinde olmuştur. Araştırma sonunda veriler, çeşitli değişkenlere göre dağılımlar ve elde edilen temalar şeklinde yapılandırılmıştır. Bunlar haberlerin ay/yıl, tür ve illere göre dağılımları ve haber içerikleri ile ilgili ortaya çıkan temalar şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimli öğrenci, haber, basın ve yayın organları.

&

Abstract: In the last two decades, the integration/inclusion practices for students with special needs have been emphasized in general education settings. There are several reasons for this emphasis such as the basic human rights advocates, studies related to the rights and individual differences of students with special needs, and the legal regulations. Public pressure and the impact of the print and visual media are also playing an important role in the formation of integration/inclusion practices. This study aims to examine how integration/inclusion practices for students with special needs take part in the media regarding the spread of these practices in schools. In this case study, document analysis was used as the data collection technique. The document analysis process was conducted in 4 stages. These stages were respectively; searching the press related to the integration/inclusion practices, determining the content based on the integration/inclusion criteria, conducting content analysis, and creating the themes. The findings were based on the various variables such as month/year, type (e.g., national and/or international news), provinces, and the emerging themes related to news content.

Keywords: Integration/Inclusive education, children with special needs, news, media outlets.

Atıf/Cite as: Uysal, Ç., vd., (2022). Özel gereksinimli öğrencilere sunulan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının basındaki yeri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 724-744. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-968962>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışmanın bir kısmı 2018 yılında gerçekleştirilen 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğrt. Üyesi, Çiğdem Uysal, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, cigdemkol@kmu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7884-8728>

² Dr. Öğrt. Üyesi, Hüseyin Koç, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, huseyinkoc@kmu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9244-5730>

³ Prof. Dr. Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, hasangurgur@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4016-4048>

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim ortamı seçenekleri temel olarak; ayrı özel eğitim okulları, genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları ve genel eğitim okulları şeklinde sıralanabilir (Gürgür, 2019; Mastropieri & Scruggs, 2004; Salend, 2016). Son yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının eğitim ortamları arasında ön plana çıktığı söylenebilir. Bunun sebebi, eşit eğitim ve insan hakları bağlamında en az sınırlayıcı ortam ilkesi doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel olarak ayrılaştırılmış ortamlarda eğitim almalarının; ayrımcı, dışlayıcı ve adaletsiz bir durum olduğu düşüncesinin yaygınlaşması şeklinde açıklanmaktadır (Heward, 2009; Scalf, 2014; Shafi, 2018).

Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının çok yönlü yararlarından söz edilmektedir. Bunlar sırasıyla; özel gereksinimli öğrencilere, tipik gelişim gösteren öğrencilere, ailelere, öğretmenlere olan yararlar şeklinde sıralanmaktadır (Hornby, 2015; Kochhar, West & Taymans, 2000). Gerçekleştirilen araştırmalarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal uyum becerilerinin arttığı, akranlarıyla ve çevreyle olan iletişim becerilerinin güçlendiği, akademik becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir (Ainscow, 2005; Salend & Garrick, 1999; Xu & Filler, 2008). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise akademik ve sosyal gelişimlerinin artması, bireysel farklılıklara saygı duymaları gibi katkılardan söz edilmektedir (De Boer, Pijl & Minneart, 2010; De Boer, Pijl & Minneart, 2011; Srivastava, De Boer & Pijl, 2015). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenler bağlamında ise bu ortamların öğretmenlere farklı yöntem ve strateji kullanımı için fırsatlar sunduğu ve bireysel farklılıklara karşı duyarlılığı geliştirdiği ifade edilmektedir (Andrews, 2002; Hornby, 2015; Kochhar vd., 2000; Salend & Garrick, 1999; Xu & Filler, 2008). Son olarak aileler bağlamında bakıldığında ise; özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çocuklarından beklentilerini doğru şekilde belirleyebildikleri, çocuklarının sosyal hayata katılımları için daha fazla teşvik edici oldukları, çocuklarını destekleme boyutunda motivasyonlarının arttığı ifade edilmektedir (Beceridge, 2013; Hurley & Horn, 2010; Miles & Singal, 2010; Mutepfa, Mpofo & Chataika, 2007).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının bu denli yaygınlaşmasının sebeplerinden birisinin, uygulamanın yararları boyutundaki araştırma sonuçları olduğu söylenebilir. Bir diğer hızlı yaygınlaşma sebebi olarak da tüm çocuklara eşit eğitim hakkının sağlanmasına yönelik uluslararası kuruluşların (örneğin, Birleşmiş Milletler, UNICEF, Avrupa Birliği vb.) yanı sıra, ailelerin rol aldığı sivil toplum örgütlerinin yoğun baskılarından da söz etmek mümkündür (Babaoğlu, 2018; Demirtaş, 2019; Eleweke & Rodda, 2002; Seyhan & Akduman, 2015). Söz konusu bu baskı gruplarının oluşmasında ve düşüncelerini yaymada ise görsel ve yazılı basın yayın organları, diğer bir deyişle kitle iletişim araçlarının rolü her zaman dikkate alınmalıdır (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005; Ferguson, 2008; Sönmez, Karatekin & Meray, 2013).

Basın yayın organlarının, toplumdaki bireyleri, geniş kitleleri olumlu veya olumsuz yönde etkileme ve yönlendirme gücünün göz ardı edilemeyeceği vurgulanmaktadır (Haller, 2000). Basın ve yayın organlarının temel olarak toplumda yaşayan bireyleri bilmedikleri veya somut olarak görmedikleri konular hakkında bilgilendirme ve haberdar etme gibi bir işlevinin olduğu belirtilmektedir (Levent, 2013). Işık (2001) basın ve yayın organlarının; haber ve bilgi verme, denetim ve eleştiri, eğitim ve eğlendirme, kamuoyu oluşturma ve açıklama fonksiyonları olduğuna işaret etmektedir. Toplumların, bireylerin dünyayı kişisel deneyimler ve kitle iletişim araçları aracılığı ile anladıkları, böylece kitle aracılı kültürlerin oluştuğu açıklanmaktadır (Haller, 2000; Haller vd., 2012). Bu fonksiyonlar bir arada düşünüldüğünde yaygın ve kolay ulaşılabilir kaynaklar olarak adlandırılacak basın ve yayın organlarının; özel

gereksinimli bireyleri eşit eğitim, sağlık, ulaşılabilirlik, rehabilitasyon, istihdam, sosyal ve kültürel yaşam gibi pek çok konuda olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmektedir. Özel gereksinimli bireyleri odağa alan ve çeşitli konu alanlarına yönelik olan basın ve yayın organlarının etkilerinin, bilimsel araştırmalara konu olduğu ve bu araştırmalarda çeşitli sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Briant, Watson & Philo, 2011; Bulut & Karaman, 2018; Çelik & İpçi, 2020; Ellis, 2009; Phillips, 2012; Soroka, 2002). “Engelliliği” gazete haberlerinin nasıl yansıttığı içerik analizi ile ortaya konmuştur (Briant vd., 2011; Haller vd., 2006). Bazı yıllardaki engelliliğin temsilleri ve evrimi (Burns & Haller, 2015; Devotta vd., 2013; Philips, 2013), özel gereksinimli sporcuların medyadaki temsilleri (Ellis, 2009; Kolotouchkina vd., 2021), engellilik kapsamının değişen doğası (Haller vd., 2012), özel gereksinimli bireylere yönelik cinsel, fiziksel ve duygusal istismar haberleri (Bulut & Karaman, 2018; Çelik & İpçi, 2020) bunlara örnek olarak verilebilir.

Sonuç olarak özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine, kişisel ve toplumsal yaşamlarına yönelik haberlerin basın ve yayın organlarında yer almasının yanı sıra bu haberlerin bilimsel yöntemler ışığında incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Ancak özel gereksinimli bireylerin topluma tam katılımlarını sağlamada etkili olan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik basın yayın organlarının etkilerine yönelik ulusal boyutta herhangi bir araştırmaya rastlanmamışken uluslararası alanyazında sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Dorris ve Haller (2001) gerçekleştirdikleri çalışmada otizm spektrum bozukluğuna sahip bir öğrenci olan Mark Hartmann’ın ailesinin 1995 yılında başlayan 4 yıllık yasal savaşının basına olan yansımalarını ele almayı amaçlamışlardır. Bu araştırmada ailenin 11 yaşındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alması için verdiği mücadele yansıtılmıştır. Araştırmanın sonuçları Hartmann ailesinin mahkemede kaybetmesine rağmen basında daha ikna edici bir yer edindiğini böylece destekçilerinin arttığını ve ulusal katılım hareketinin ilerlemiş olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda basın ve yayın organlarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaşması ve niteliği boyutlarında toplumu ve devlet kurumlarını etkileyebileceği vurgulanabilir (Burns & Haller, 2015; Doğrucan & Yıldırım, 2011; Dorries & Haller, 2001).

Basın ve yayın organlarının insanların kendi kişisel deneyimlerinin dışında tanıdığı “gerçekliği” sağladığı varsayıldığında, haber içeriklerinin incelenmesinin de insanların gerçekliğinin ne olduğunu belirlemeye yardımcı olacağı belirtilmektedir (Shoemaker & Reese, 2014). Ayrıca basının toplumdaki bireyler üzerinde etki yaratma, onların algılamalarını yönlendirebilme ve değiştirebilme özelliğinin yadsınamaz olduğu söylenebilir. Basının toplum üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda; Türkiye’deki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin haberlerin yerel ve ulusal boyutta ortaya konmasının, bu haberlerin farklı kaynakları içermesinin ve mevcut durumun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin, basında yer alan haber kaynaklarına dayalı gerçek durumların betimlenmesi, olumlu yönde kitlesel desteğin oluşturulması, çeşitliliğin sunulması, bunlarla birlikte niteliği geliştirmeye yönelik önerilerin sunulması gibi konular bu araştırmanın önemli gerekçeleri şeklinde sıralanabilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, basında yer alan, özel gereksinimli öğrencilere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin haber içeriklerini incelemektir. Amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Basında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik haberlerin nasıl bir dağılımı vardır?
- 2- Basında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları konulu haber içeriklerinde kimlere odaklanılmıştır?
- 3- Basında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından bahsedilen haber içeriklerinde odaklanılan bireylerin görüşleri nelerdir?
- 4- Basında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından bahsedilen haber içeriklerinde ne tür bilgilere yer verilmiştir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin haber içeriklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma belge inceleme veri toplama tekniğine dayalı vaka çalışması ile desenlenmiştir. Bogdan ve Biklen (2007) vaka çalışmasının türlerinden biri olarak belge incelemeyi bahsetmişlerdir. Bu bakış açısında, içerik analizi ile belirlenen kategorilerden yararlanılarak insanların nasıl anlam çıkardıklarıyla ilgili durumun araştırmacılar tarafından ortaya konulmasının söz konusu olduğu belirtilmektedir (Bailey, 2008; Neuendorf & Kumar, 2015).

2.2. Veri toplama araçları ve süreci

Belge incelemeye dayalı gerçekleştirilen bu çalışmada süreç dört aşamada sonuçlandırılmıştır. Aşamalar; haberleri tarama süreci, dâhil etme/dışlama kriterlerine göre içerik belirleme, haber içeriklerinin gözden geçirilmesi, analiz ve temaların oluşturulması şeklindedir.

2.2.1. Tarama süreci

Bu araştırma ulusal ve yerel çevrimiçi gazete haberlerinin taranmasıyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre öncelikle internette yer alan haberlerde “kaynaştırma”, “bütünleştirme” ve “kapsayıcı eğitim” ifadelerinin yer aldığı üç anahtar sözcükle tarama yapılmıştır. Ancak “bütünleştirme” ve “kapsayıcı eğitim” kavramlarının genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin birlikte eğitim aldıkları uygulamaları içermediği, içerenlerin de “kaynaştırma” anahtar sözcüğü içerisinde haber başlıklarında tekrarlı bir şekilde yer aldığı görülmüştür. Bu sebeple çalışmaya “kaynaştırma” anahtar kelimesi geçen haberler dâhil edilmiştir. Taramalar; medya ve reklam ajanslarına, yayıncılara ve işletmelere pazarlama verileri ve analizleri sağlayan bir Amerikan medya ölçüm ve analiz şirketi olan “comScore”un Temmuz-Ağustos 2017 raporu ve Similar web sitesinin Türkiye’de en çok ziyaret edilen sitelere ilişkin raporları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Raporlara göre bu siteler; Hürriyet (H), Milliyet (M) ve Sabah (S) şeklinde belirlenmiştir. Bu sitelerde gerçekleştirilen ön taramalarda kaynaştırma uygulamalarına yönelik haber yoğunluğunun 2016 yılında başladığı belirlenmiş ve 2020 Eylül ayına kadar olan süreçteki haberler taranmıştır. Buna göre Hürriyet Gazetesi’nde 05.01.2016-13.07.2020 tarihleri arasında 286, Milliyet Gazetesi’nde 05.01.2016-23.07.2020 tarihleri arasında 294, Sabah Gazetesi’nde ise 11.01.2016-31.08.2020 tarihleri arasında 98 haber olmak üzere toplam 678 habere ulaşılmıştır.

2.2.2. Dâhil etme/dışlama kriterleri

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından dâhil etme kriterleri olarak haberlerin aşağıdaki özelliklere göre seçilmesine karar verilmiştir:

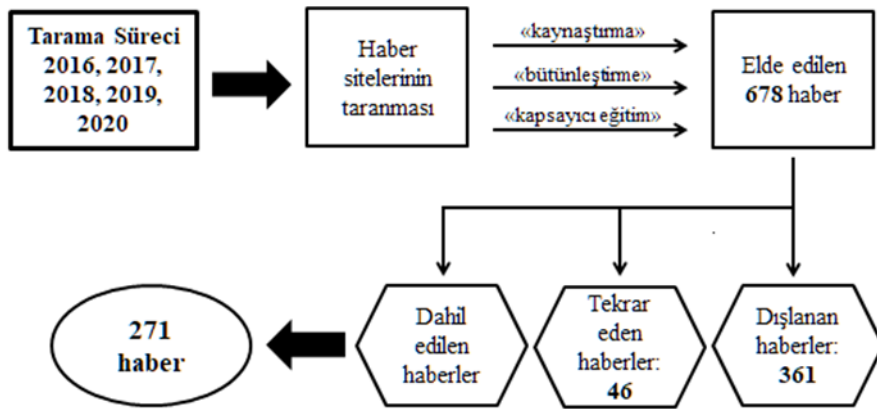
- 2016-2020 yılları arasında yayımlanmış olması.
- İçerikte kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin olması.
- Özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamaların yer alması.
- Haberlerin yerel ve ulusal boyutta olması.
- Haber kaynaklarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili görüş ve düşüncelerini belirtmesi.
- Haber içeriklerinin Türkiye’deki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili olması.

Haberlere yönelik dışlama kriterlerinin ise aşağıdaki özelliklere göre olmasına araştırmacılar tarafından karar verilmiştir:

- Haberin araştırmanın amacı olan kaynaştırma/bütünleştirme terimlerini karşılamaması (Örneğin “Artvinliler iftar yemeğinde kaynaştı.”)
- Haberde özel gereksinimli bireyler olmasına rağmen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yer almaması.
- Haber başlığının olmasına rağmen içeriğine ulaşamaması.

2.2.3. Haberlerin gözden geçirilmesi

Çalışma sürecinin bir sonraki aşamasında ulaşılan 678 haber içeriği, belirlenen dâhil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gözden geçirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek uzlaşmış ve üçüncü yazar da son uzlaşmayı gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda haberlerden 361'i, daha önce belirlenen kriterler doğrultusunda dışlanmıştır. 46 çalışma da gazetelerdeki haber başlıklarında tekrarlı bir şekilde yer aldığından dolayı tek bir haber olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda Milliyet, Hürriyet ve Sabah gazetelerinden sırasıyla 111, 109 ve 51 haber olmak üzere toplam 271 haber elde edilmiştir. Daha somut olarak görülmesi adına tarama, dâhil etme/dışlama ve haberlerin gözden geçirilmesi sürecinde gerçekleşen akış şeması Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Haberleri tarama, dâhil etme/dışlama ve gözden geçirme süreci akış şeması

2.3. Verilerin analizi

Haberlerin gözden geçirilmesi aşamasından sonra elde edilen toplam 271 haberin analizi gerçekleştirilmiştir. Temaların oluşturulması sürecinde yazarlar tarafından gazete içeriklerinden örüntüler oluşturularak temalar elde edilmiştir. Daha sonra ilk iki yazar bir araya gelerek temalar üzerinde uzlaşmaya varmış ve üçüncü yazar tarafından da son uzlaşma gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda haber içeriklerine ilişkin bilgilerin elde edilebilmesi için içerik analizi gerçekleştirilmiş, odaklanılan haberler tema ve alt temalara ayrılarak gruplandırılmıştır. Ek olarak bulguları desteklemek amacıyla haberlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımları hesaplanarak sonuçların görselleştirilmesi amaçlanmıştır. Temaların içeriklerinden örneklere yer verilirken gazete isimlerinin baş harfleri, Excel ve Word dosyalarındaki haber sırası ve haberin yapıldığı tarih şeklinde bir sıralamayla atıf yapılmıştır. Örneğin; Milliyet gazetesinden “Ateş’in Müzik Aşkı Engelleri Yıktı” başlıklı bir haber için “M-69, 13.03.2017” şeklinde bir atıf yapılarak içerik paylaşılmıştır.

2.4. Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları güvenilebilirlik, sağlamlık, inandırıcılık gibi kavramlarla vurgulanabilmektedir (Creswell, 2015). Bu araştırmanın güvenilebilirliği için haber bilgileri, içerikleri, haberin linki Microsoft Word ve Excel dosyalarında bilgisayar ortamında depolanmıştır. Ayrıca depolanan tüm haberler dâhil etme/dışlama kriterlerine ve haberlerin tekrarlı olması durumlarına göre yazarlar tarafından önce ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra yazarların bir araya gelmesiyle ortak bir karara

varılarak uzlaşma sağlanmıştır. İçerik analizi sürecinde de yazarlar ayrı ayrı haber içeriklerinden elde ettikleri temalar için bir araya gelerek uzlaşmışlardır.

3. BULGULAR

Makalenin bu kısmında çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya konan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma sorularına dayalı olarak çeşitli değişkenlere göre gerçekleşen dağılımlar ve elde edilen temalar şeklinde yapılandırılmıştır. Bunlar haberlerin ay/yıl, tür ve illere göre dağılımları ve haber içerikleri ile ilgili ortaya çıkan temalar şeklindedir.

3.1. Ay/yıl, haber türü ve illere göre sayısal bulgular

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik haberler; ay/yıl, haber türü ve il gibi çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Buna göre tüm gazeteler birlikte ele alındığında dâhil edilen 271 haber içerisinde 2020 yılında 16, 2019 yılında 39, 2018 yılında 67, 2017 yılında 83, 2016 yılında 66 haber yayımlanmıştır. Yıllara göre haberlerin dağılımı bu şekilde olurken aylar bazında incelendiğinde 2016-2020 yıllarına ait haberlerin aylara göre dağılımı ortaya çıkmıştır. 05.01.2016 ile 31.08.2020 tarihleri arasındaki haberlerin aylara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Okadlanılan Gazetelerdeki Kaynaştırma/Bütünleştirmeye İlişkin Haberlerin Aylara Göre Dağılımı

Aylar	Haber Sayısı	Yüzdesi
Ocak	23	%8.5
Şubat	16	%5.9
Mart	26	%9.6
Nisan	33	%12.2
Mayıs	32	%11.8
Haziran	13	%4.8
Temmuz	11	%4.1
Ağustos	13	%4.8
Eylül	16	%5.9
Ekim	19	%7
Kasım	34	%12.5
Aralık	35	%12.9
Toplam	271	%100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen 2016 ile 2020 yılları arasındaki tüm gazetelerde kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin toplam iki yüz yetmiş bir haberin aylara göre dağılımı verilmiştir. Taramalar 2020 yılının ağustos ayının sonuna kadar yapıldığından 2020 yılının ilk sekiz ayı tabloya yansıtılmıştır. Bunlara göre belirtilen yıllarda en çok haberin 35 (%12.9) adet ile aralık ayında yapıldığı bulunmuştur. Aralık ayını yakın bir oranla sırasıyla kasım, nisan ve mayıs aylarının takip ettiği belirlenmiştir. Haziran, temmuz ve ağustos aylarının ise en az haberin yapıldığı aylar olduğu görülmüştür.

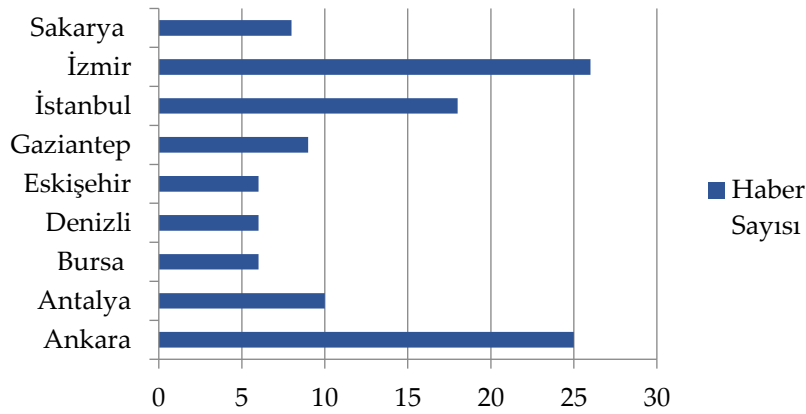
Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili haberlerin analizi sonucunda 2016-2020 yıllarındaki haberlerin yapıldığı illere bakıldığında iki boyutta bulgular elde edilmiştir. Bunlar; haberlerin çeşitli illere özgü olarak yer aldığı yerel haberler ve il bazında verilmeyen köşe yazısı, güncel olay, eğitim, sağlık gibi genel konuları içeren ulusal haberler olarak ayrılmıştır. Yerel haberler ve ulusal haberler, haber türleri başlığı altında ele alınmıştır. Ayrıca yerel haberlerin de kendi içinde, haberlerin yapıldığı illere göre dağılımları ortaya konmuştur. Bu doğrultudaki analiz sonuçlarına ilişkin bulgular, yerel ve ulusal haberlerin dağılımları (Tablo 2) ve yerel haberlerdeki illere göre dağılımlar (Şekil 2) şeklinde verilmiştir.

Tablo 2.*Kaynaştırma/Bütünleştirme Haberlerinin Türlerine Göre Dağılımlar*

Haber Türü	Haber Sayısı	Yüzdesi
Ulusal haberler	81	%29.9
Yerel haberler	190	%70.1
Toplam	271	%100

Tablo 2 incelendiğinde tüm yıllardaki haber türleri yerel ve ulusal haberler olarak toplanmıştır. 271 haberin 81'inin (%29.9) ulusal, 190'ının (%70.1) yerel haber olduğu görülmektedir. Tabloda görülebileceği gibi haber türlerinin büyük çoğunluğu yerel basında yer alan haberlerdir (Örneğin, Eskişehir haberleri).

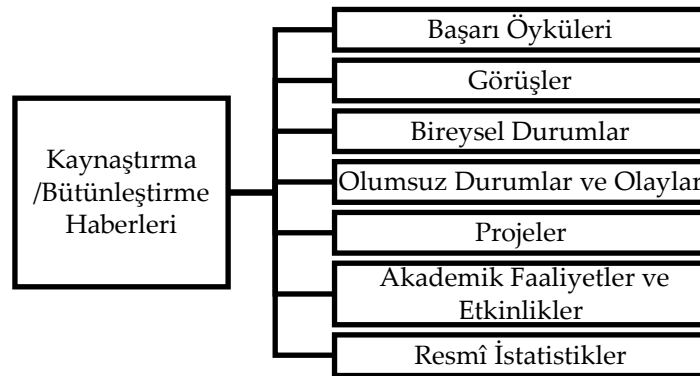
Yerel haberlerin illere göre dağılımında ise ele alınan yıllarda ve çevrimiçi gazetelerde toplam 47 ilde 190 haberin olduğu belirlenmiştir. 47 ilin çoğunda beşin altında haberin yer alması nedeniyle bulgularda beşin üstünde haber sayısı olan dokuz ilin dağılımına yer verilmiştir (Bk. Şekil 2).

*Şekil 2. Yerel haberlerin illere göre dağılımı*

Şekil 2 detaylandırıldığında beşin üstünde haber sayısı olan dokuz ilin en çoktan en aza doğru İzmir (26), Ankara (25), İstanbul (18), Antalya (10), Gaziantep (9), Sakarya (8), Bursa, Denizli ve Eskişehir (6) şeklinde sıralandığı bulunmuştur. Grafikte gösterilen dokuz ildeki 114 haberin yaklaşık %23'ünün İzmir'de yapıldığı ortaya çıkmıştır.

3.2. Haber içeriklerinin toplandığı temalar

Araştırma sürecinin sonunda gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına odaklanan ve araştırmaya dâhil edilen 271 haberin analizi sonucunda yedi ana tema ortaya çıkmıştır. Ayrıca iki ana temada alt temalar oluşmuştur. Analiz sonucunda elde edilen temalara ilişkin bilgiler Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Kaynaştırma/bütünleştirme haber içeriklerinin temalar

Şekil 3'te yer alan temalara ilişkin haber sayılarına bakıldığında; başarı öykülerine ilişkin 31 adet, uzman, aile, sivil toplum kuruluşları vb. kaynaklardan bildirilen görüşlerden 50 adet, bireysel durumlara ilişkin yedi adet, olumsuz bir olay ve durumun belirtildiği 28 adet, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik planlanan, yürütülen veya bitirilen projelere ilişkin 66 adet, projelerden bağımsız olarak yürütülen akademik faaliyet ve etkinliklere ilişkin 57 adet ve resmî istatistiklere yönelik 32 adet haberin bu temaların altında yer aldığı görülmüştür. Her bir tema başlıklar halinde açıklanarak örneklendirilmiştir.

3.2.1. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim alan/alınmış kişilerin başarı öyküleri

Bu tema, farklı yetersizlik gruplarındaki özel gereksinimli öğrencilerin elde ettikleri başarıları içeren 31 adet haberin bulunduğu temadır. Basında başarı öykülerinin yansıdığı haberlerdeki yetersizlik grupları dokuz otizm, yedi Down sendromu, altı görme yetersizliği, iki fiziksel yetersizlik, iki serebral palsi ve birer tane de Asperger sendromu, zihin ve çoklu yetersizlik şeklinde ortaya çıkmıştır. İşitme yetersizliği ile dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin başarı öyküsünü içeren bir habere rastlanmamıştır.

Haberlerde başarı öykülerinin; akademik başarı konusu ile sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerde olduğu görülmüştür. Ancak görme yetersizliği olan kişilerin başarı öykülerinin hepsinde ortak olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi aldıkları okullardaki başarılarına ve üniversite okuyarak elde ettikleri akademik başarılarına vurgu yapılmıştır. Bunlardan birine örnek olarak "Mehmet Hakan, Hüseyin ve Oğuz... Üçü de görme engelli olan gençler kaynaştırma eğitimi veren liselerini birincilikle bitirdi." (H-32, 01.07.2017) haberi verilebilir. Ancak diğer yetersizlik gruplarında akademik başarıların yanı sıra sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerdeki başarılar ön plana çıkmıştır. Başarı öyküsü olarak Tuna'nın hikâyesi basına şu şekilde yansımıştır (S-14, 06.07.2017):

"Türkiye'de okçuluk şampiyonalarına katılan ilk down sendromlu sporcu olan T. A., hayata okçuluk sporu ile tutundu... .. İlköğretim Okulu'nda ilkokulu, ... İlköğretim Okulu'nda da ortaokulu okuyan T.'nin en büyük hayali ise ... Spor Lisesi'nde okumak... T.'nin hocası, 'T. öyle bir ilerleme gösterdi ki artık kendi başına antrenman yapıyor. Atışları oldukça gelişti. Yarın olimpiyat madalyalı bir çocuk olacak. Bu alanda ilk down sendromlu altın madalyalı sporcu olabilir. T.'yi 2020 Olimpiyatları'na hazırlayacağız' diye konuştu."

Yukarıda yer alan habere ek olarak otizmli bir öğrencinin başarı öyküsü ise şu şekilde ifade bulmuştur (S-40, 19.04.2019):

"Antalya'da 'mutlak kulak' olarak adlandırılan ve Güzel Sanatlar Lisesi'nde eğitim gören otizmli öğrenci, valiyi ziyaret edip mini bir resital verdi. Keman, piyano, viyola, bağlama, gitar çalabilen kaynaştırma öğrencisi, ünlü bir piyanist olmayı hedefliyor."

3.2.2. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik görüşler

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan bu temada 50 haberin örüntü oluşturduğu görülmüştür. Haberler ise farklı haber kaynaklarının olumlu ve olumsuz görüşleri olmak üzere alt temalara ayrılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen haber kaynakları ise; kamu organları (bakanlar, milletvekilleri, kamu kurum ve kuruluşlarının müdürleri, yardımcılar vb.), uzmanlar (öğretim üyeleri, öğretmenler, terapistler vb.), özel gereksinimli bireyler ile aileleri ve tipik gelişim gösteren bireylerdir. Bunlar arasında görüşü gazeteye en çok konu olan kaynağın 20 haberle uzmanlar olduğu görülmüş ve bunu 12 haberle kamu organları takip etmiştir.

Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren bireylerin görüşlerini içeren birer haber olduğu ve bunların da olumlu yönde olduğu görülmüştür. Buna paralel bir şekilde kamu organlarının görüşleriyle ilgili haberlerin hepsi (12) olumlu yönde olmuş, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin hiçbir olumsuz görüş haberlerde yer almamıştır. Örneğin bir bakan; "Erken tanı ile birlikte çocuklarımızın hayatına

katkı sunan eğitim vereceğiz. Çocuklarımızı toplumdan dışlamadan özel eğitim ve kaynaştırma programları ile birlikte destekliyoruz.” şeklinde görüşünü belirtmiştir (M-24, 02.04.2018). Olumlu görüşe bir diğer örnek olarak kamu organlarındaki bir haber içeriği verilebilir (H-55, 06.12.2017):

“Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz: ‘...Bu yıl üniversite sınavında birinci olan bir evladımız vardı Konya’da çıktı, görme engelliydi. Eğer bu kardeşimizi görme engelliler okuluna gönderseydik belki üniversite sınavlarında birinci olmasını beklemek mümkün olmayabilirdi ama kaynaştırma eğitiminde gerçekten Türkiye iyi durumda...”

Gerçekleştirilen analiz sonucunda haberlerde uzmanlar, STK’lar ve ailelerin kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin olumlu görüşlerinin yanı sıra olumsuz görüşlerinin de basına yansımış olduğu bulunmuştur. Uzmanların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olumlu görüş sayısının (16) yarısından az bir oranla olumsuz görüşe (5) sahip oldukları; STK’lar ve ailelerin ise olumsuz görüşlerinin (4-6) olumlu görüşlerden (3-3) daha fazla olduğu görülmüştür.

Haber içeriklerinde aile ve uzmanların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olumsuz görüşlerinde; işitme yetersizliği, otizm, zihin yetersizliği, Down sendromu, üstün yetenek gibi farklı gruplara yer verilirken aynı zamanda herhangi bir grup belirtilmeden genel olarak da konuya değinilmiştir. Sayısal olarak bakıldığında bu iki haber kaynağının birlikte on bir olumsuz görüşünün olduğu, bunlardan ikisinin herhangi bir grup belirtilmeden genel olarak ifade edildiği, kalan sekizinin ise bir yetersizlik grubuna yönelik olduğu görülmüştür. Ancak burada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olumsuz görüşlerden otizm, zihin yetersizliği, Down sendromu, üstün yetenek grubunda bir haber varken işitme yetersizliğine yönelik beş haber olduğu ortaya çıkmıştır. Bu beş olumsuz haberin ikisi uzmanlar (öğretim üyesi ve işaret dili tercümanı), üçü aileler tarafından bildirilmiştir. Detaylandırıldığında analize dâhil edilen beş haberde de işitme kayıplı öğrenciler için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının faydalı olmayacağı belirtilmiştir. Hatta bir haberde işitme engelliler okullarının kapatılmaması için “change.org” sitesinde on iki bin kişinin destek verdiği imza kampanyasının “*Kaynaştırma eğitimi işitme engelliler için hiçbir fayda sağlamadığı gibi körelmesine sebep oluyor.*” denilerek başlatıldığından bahsedilmiştir (H-68, 03.08.2017). Ek olarak ailelerin görüşlerini içeren haberde ailelerin, işitme kayıplı çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme ortamı yerine özel eğitim sınıfına yerleştirilmelerini talep ettikleri de görülmüştür. “*...Otizmliler çocukların devlet okullarında dışlandığını iddia eden ..., şöyle konuştu: ‘Okullarda çocuklar ayrımcılığa maruz kalıyorlar. Otizmliler çocuklar bir kere kaynaştırma öğrencisi olarak okula gidebilme konusunda sıkıntı yaşıyorlar...’*” haber içeriği ise, STK olumsuz görüş alt temasına örnek olarak gösterilebilir (H-65, 25.09.2017).

3.2.3. Kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili bireysel durumlar

Analiz sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki çocukları için fedakârlık gösteren aileleri ve onların çabalarını, öğrencileri için uğraş gösteren öğretmenleri ve bu çocukların hayallerini gerçekleştirmek için yapılanları içeren haber içeriklerine ulaşılmıştır. Bu kişilerin duygu paylaşımlarının ön plana çıktığı bu temada yedi haber yer almıştır. Örneğin; “*Sakarya’nın ...ilçesinde engelli çocuklarını okula götürüp dersleri bitinceye kadar başında bekleyen ve teneffüslerde dahi başına bir şey gelmemesi için evlatlarını yalnız bırakmayan anneler, büyük fedakârlık örneği gösteriyor.*” (M-44, 22.09.2017) şeklinde annelerin fedakârlığını içeren haber bu temada ele alınmıştır.

Annelere ek olarak öğretmenlerin çabaları, fedakârlıkları da “*Kaynaştırma öğrencisinin öz bakım becerileri konusunda sorunlarının olduğunu fark eden öğretmen, öğrencisine kendi çocuğu gibi bakarak adeta annelik yapıyor.*” (S-11, 23.11.2019) şeklinde bir içerikle haberlere yansımıştır. Bu çocukların hayallerini gerçekleştirmek için yapılanlara örnek olarak ise Erzincan’daki haber şu şekilde ifade edilmiştir (M-15, 04.04.2018):

“Kentteki İlköğretim Okulunda kaynaştırma öğrencisi olan Ö.G, pilot olmak istediğini ve hiç uçağa binmediğini belirterek, bu talebini öğretmenine ilettili... Erzincan’da, pilot olmak isteyen ve hiç uçağa binmeyen ilköğretim öğrencisinin uçağa binme hayali, Valilik, Havalimanı Müdürlüğü ve THY yetkililerinin katkılarıyla gerçekleştirildi.”

3.2.4. Kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili olumsuz olay ve durumlar

Bu temada görüşler temasında yer alan olumsuz görüşlerden farklı olarak durumları ifade eden 28 haber ele alınmıştır. Bu bağlamda haberlerdeki olumsuz olay ve durumlar; kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin cinsel ve fiziksel istismarına, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına kabul konusunda yaşanan sorunlara, tersine kaynaştırma uygulamaları yapan okulların kapanmasına yöneliktir. Örneğin; “Eskişehir’de ortaokulda okuyan kaynaştırma öğrencisi sınıfta uyuduğu gerekçesiyle koridora çıkarılan öğretmeni tarafından dövülmesi güvenlik kameralarına yansdı.” (H-10, 09.01.2020) fiziksel istismara yönelik bir olumsuz olaya işaret etmiştir.

Başka bir istismar haberi ise “Lise düzeyinde kaynaştırma eğitimine tabi olan engelli öğrencinin istismara uğradığının okul yönetimince fark edilmesiyle sağlık kurumlarına bildirimde bulunulmuştur.” (M-93, 01.05.2016) şeklinde bir içerikle bu temada yer almıştır. Tersine kaynaştırma uygulamalarını yapan okulların kapanmasına ise; “Rize’nin bir köyünde 4 yıl önce yaptırılan modern işitme engelliler okulu ana sınıfı öğrencileri, 2017-2018 eğitim ve öğretim döneminde kayıt yaptıramayacak.” (M-56, 27.08.2017) örneği verilebilir.

3.2.5. Kaynaştırma/bütünleştirme projeleri

66 adet ile en çok haberin yer aldığı proje temasında üç alt tema bulunmaktadır. Bunlar; proje tanıtımı, proje kapanışı ve proje faaliyeti ile ilgili haberlerdir. Bu temada farklı kurum ve kuruluşların kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında yürüttükleri projelerle ilgili haberler ele alınmıştır. Alt temalarda ise proje tanıtımını içeren 32 haberin, proje faaliyetlerinden bahsedilen 30 haberin, proje kapanışını konu alan ise dört haberin olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda proje teması altında en çok proje tanıtımı haberlerinin yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda örneğin proje tanıtımıyla ilgili olarak odak gazetelerden birinde aşağıdaki haber içeriğine ulaşılmıştır (M-44, 1.12.2017):

“Kozan ilçesinde İsmet İnönü Ortaokulunun hazırladığı ve Türkiye Ulusal Ajansı tarafından kabul edilen “Ben de Varım Projesi” tanıtıldı. İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü, düzenlenen tanıtım toplantısında, projenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olduğunu söyledi. Proje kapsamında 8 öğretmenin, İtalya ve Çek Cumhuriyeti’nde eğitim göreceğini ifade eden yetkili, çalışmada emeği geçenlere teşekkür etti.”

Proje kapanışı alt temasında “Best Buddies Projesi Kapanış Töreni Düzenlendi” (M-52, 8.10.2017), “Tübitak Destekli Projenin Kapanış Toplantısı” (M-53, 5.10.2017), “Yağlıdere’de Kaynaştırma Eğitimi Projesi Tamamlandı” (M-82, 18.1.2017) ve “Ekim Zamanı” (H-60, 29.10.2017) manşetleriyle haberler yer almıştır. Tanıtımı ve kapanışı yapılan proje haberlerinin yanı sıra bir proje kapsamında gerçekleştirilen seminer, eğitim, etkinlik, uygulama gibi faaliyetlere ilişkin aşağıdaki haber metnine ulaşılmıştır (S-50, 22.03.2016):

“Milli Eğitim Vakfı Gökkuşluğu Anaokulu ile Ankara Süs Tavukları Kümes ve Bahçe Hayvanları Yetiştiricileri Derneği iş birliğinde yürütülen “Kanatlı Öğretmenler Projesi” kapsamında, süs tavuğu yumurtalarının 21 gün boyunca gelişimi, kaynaştırma sınıflarındaki çocukların gözlemine sunuluyor.”

Araştırma kapsamında ele alınan haberlerdeki projelerin koordinasyonu birden fazla kurum, kuruluş veya kişi tarafından gerçekleştirildiği gibi tek bir kurum, kuruluş veya kişi tarafından da yürütülmüştür. Analizler sonucunda proje koordinatörlerinin genel hatlarıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB), Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASPB), İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri (MEM), kaymakamlıklar, belediyeler, STK’lar, üniversiteler, okullar ve uzmanlar gibi paydaşlar olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2.6. Kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili yapılan akademik faaliyetler ve etkinlikler

Analiz sonucunda öğretmenlere ve ailelere herhangi bir proje kapsamında olmayan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik eğitim, seminer, bilgilendirme toplantısı, özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkinliklerin düzenlenmesi gibi uygulamaları ele alan haberlere rastlanmıştır. Bu temada 57 haber içeriği yer almıştır. Örneğin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öğrenimlerini akranlarıyla aynı sınıfta sürdürme esasına dayanan

kaynaştırma eğitimleri cuma günü İstanbul'da geniş katılımlı bir akademik sempozyumla ele alınacak.” (S-42, 24.05.2017) içerikli haberde bir eğitim gözler önüne serilmiştir. Bilgi aktarımını içeren uygulamaların yanı sıra kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki eğitim öğretim sürecine yönelik örnek etkinliklere, faaliyetlere, yeni mobil uygulamalara da yer veren farklı bir haber içeriğine de rastlanmıştır: (H-61, 27.10.2017):

“Otsimo uygulamasındaki uzman kişiler tarafından hazırlanmış içerik ve eğitsel oyunlara, akıllı telefon ya da tabletler üzerinden kolaylıkla ulaşılabilir. Otsimo ise otizmli çocukların eğitimlerine ücretsiz destek olarak, engelsiz yaşıtlarıyla birlikte eğitim alabilecekleri kaynaştırma okullarına devam etmelerini amaçlıyor.”

Bu haberlerdeki uygulamaların içerikleri; destek eğitim odasının açılması, tersine kaynaştırma uygulamasının yapılması, görme yetersizliği olan bireyler için okuma yazma cihazının kullanılması, engelsiz lisenin açılması, öğretmen akademisinin kurulması, etkinlik kitaplarının ve kılavuz kitapların yazılması, sınıf içinde eğitsel uyarlamaların yapılması şeklinde özetlenebilir. Bu uygulamalara pandemi sürecinde, özel program hazırlanması, mobil uygulamaların geliştirilmesi, uzaktan özel yayınların yapılması gibi uygulamalar da eşlik etmiştir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanı'nın; *“İlkokul ve ortaokul düzeyindeki kaynaştırma öğrencilerine yönelik Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerine ait 30 ders anlatım videosu hazırladık.”* (H-4, 13.04.2020) şeklinde bahsettiği uygulama basında yerini almıştır.

3.2.7. Kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin resmî istatistikî rakamlar

Gerçekleştirilen analiz sonucunda 32 haberde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yer alan öğrencilere ilişkin ulusal ve yerel boyutta resmî istatistikî rakamlar verilmiştir. Haberlerde resmî sayıları veren tarafın genellikle MEB, İl ve İlçe MEM, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), STK mensupları ve milletvekili olduğu görülmüştür. 2016 yılında ulusal boyutta genel eğitim içerisinde 202 bin civarında kaynaştırma öğrencisi olduğu belirtilmiştir (M-97, 10.05.2016). 2017 yılında dönemin Millî Eğitim Bakanı'nın açıklamalarını içeren bir haberde 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2 Mayıs 2017 tarihi itibarıyla Türkiye genelinde ana sınıfı, ilkokul, ortaokul ve lisede tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan 219.728 öğrenci olduğu yer almıştır (M-60, 31.05.2017). Aynı kaynak tarafından aralık ayında aktarılan başka bir haberde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan özel gereksinimli öğrenci sayısı, 232 binden fazla olarak ifade edilmiştir (H-55, 06.12.2017). Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) verilerinden bahsedilen bir haberde ise, 2017-2018 öğretim yılında 257.819 öğrencinin tam zamanlı kaynaştırma eğitimi aldığı görülmüştür (H-29, 20.11.2018). MEB, 2018-2019 eğitim öğretim yılında tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla 284.224 öğrencinin akranlarıyla aynı okulda öğrenim gördüğünü açıklamıştır (H-16, 18.11.2019). Başka bir haberde sayılar detaylandırılmış ve yarı zamanlı kaynaştırma hizmetinin sunulduğu özel eğitim sınıflarında 65.399 öğrenciye eğitim verildiği; tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için açılan 12.807 destek eğitim odası bulunduğu; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında destek eğitim odalarında 44.206 öğrenciye 73.027 öğretmen ile destek eğitim hizmeti verildiği aktarılmıştır (M-1, 18.11.2019). 2020 yılında yapılan haberde özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için açılan destek eğitim odalarının yeni oluşturulan standartlara göre dönüştürülmeye çalışıldığı ve 2019 yılının sonunda 81 ilde 200 adet olan yeni destek eğitim odası sayısının, 2020 yılı başında 400'e çıkarıldığı açıklanmıştır (H-8, 23.01.2020).

Yetersizlik türü özelinde bakıldığında ise 2016 yılındaki haber içeriklerinden birinde 2015 yılında otizmli kaynaştırma öğrencisi sayısının 2.496 olduğu ifade edilmiştir (H-102, 01.04.2016). 2017 yılındaki bir haberde yetersizlik türüne göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenci sayıları (H-56, 02.12.2017) şu şekildedir:

- Eğitilebilir hafif düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği: 83 bin 279
- Görme yetersizliği: 2 bin 510
- İşitme yetersizliği: 10 bin 164
- Serabral palsili: 411
- Sosyal duygusal uyum güçlüğü: 28 bin 501
- Dil ve konuşma güçlüğü: 12 bin 36

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: 45 bin 977
- Toplam kaynaştırma öğrencisi: 219 bin 728 olarak verilmiştir.

2018 yılında eğitimine kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla devam eden görme yetersizliği bulunan öğrenci sayısının 2.722'ye yükseldiği bir haberde görülmüştür (M-28, 28.02.2018).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin haber içeriklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın tartışma kısmı önce çeşitli değişkenlere göre, devamında ise haber içeriklerinde ortaya çıkan bulgular doğrultusunda tartışılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulguların ilk kısmı; haberlerin yapıldığı aylar, haberlerin ulusal veya yerel olarak yayımlanma durumu ve yerel haberlerin illere göre dağılımı üzerine yapılandırılmıştır. Bulgularda görülebileceği gibi haberlerin aylara göre dağılımına bakıldığında en çok haberin aralık, kasım, mayıs ve nisan ayında yapıldığı bulunmuştur. Bu sonucun nedeni sorgulandığında, ilgili aylarda özel gereksinimli bireylere yönelik özel gün ve haftalara ilişkin etkinliklerin düzenlenmiş olduğu görülmüştür (örneğin, 10-16 Mayıs Engelliler Haftası, 3 Aralık Dünya Engelliler Günü). Benzer şekilde Sönmez vd.nin (2013) televizyon kanallarında engellilerle ilgili yayınları inceledikleri çalışmanın sonuçları, yayınların daha çok Dünya Engelliler Haftası'nın gerçekleştiği mayıs ayında ve Dünya Engelliler Günü'nün gerçekleştiği aralık ayında yapıldığını göstermektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylere yönelik özel zamanlarda basın daha fazla haber yaptığı sonucuna ulaştırılmıştır. Ayrıca bu aylarda farkındalık amaçlı etkinliklerin daha çok gerçekleştiği ve bunların basına yansıtıldığı çıkarımı yapılabilir. 2020 yılında haber sayılarının azalması ise dünyada yaşanan pandemi sürecinin ülkemizde mart ayında ortaya çıkmasıyla birlikte yüz yüze eğitimin devam etmemesinden dolayı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının basının odağında olmaması ile açıklanabilir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda haberlerin yaklaşık %81'inin yerel, kalan %19'unun ise ulusal haberlerde yer aldığı ortaya çıkmıştır. İnternet gazetelerinde gündem başlığı altında ulusal boyutta haberlerin yer aldığı, ancak yerel haberlerin, il haberleri (Örn, Eskişehir haberleri vb.) altında verildiği görülmektedir. Bu durum yerel haberin yayımlandığı ilde yaşayan insanların, çoğunlukla o başlık altındaki haberin kitesini oluşturduklarını akla getirebilir. Daha açık bir anlatımla örneğin Eskişehir'de yaşayan bir kişi internet gazetelerine bakarken yaşadığı ildeki haberlerle ve ulusal haberlerle ilgilenebilir. Ancak bir başka ilde yer alan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili haberleri takip edemeyebilir. Doğal olarak hakkındaki yerel haberlerin bu kadar yoğun olduğu kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kitlelere ulaşabilirliği konusunda sınırlılıkların olduğu sonucuna ulaşılabilir. Oysa basın ve yayın organlarının özel gereksinimli bireylerin daha nitelikli hizmetlere ulaşabilmeleri için etki ve baskı araçlarından birisi olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Ellis, 2009; Soroko, 2002). Bu noktada sorulması gereken sorunun; *"Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları bağlamında basın organları gerçek işlevlerini yerine getiriyorlar mı?"* olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Shoemaker ve Reese (2014) basın ve yayın organlarının görevlerini; insanların algılarına etki etmenin, onları yönlendirmenin ve değiştirmenin yanı sıra gerçekliğin ne olduğunu insanların öğrenmesinde ve bilgi edinmesinde son derece önemli olduğu şeklinde sıralamaktadır.

İncelenen haberlerin içerikleri açısından bakıldığında ortaya çıkan ilk tema başarı öyküleri ile ilgili olmuştur. Bu öykülere ilişkin bulgulara bakıldığında basında, başarı öykülerinin yansıdığı haberlerdeki yetersizlik grupları dokuz otizm, yedi Down sendromu, altı görme yetersizliği, iki fiziksel yetersizlik, iki serebral palsi ve birer tanede Asperger sendromu, zihin, çoklu yetersizlik şeklinde ortaya çıkmıştır. İşitme yetersizliği ile dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin başarı öyküsünü içeren bir habere rastlanmamıştır. Bu bulgu sonucunda ülkemizdeki yetersizlik türünün görülme sıklığı bir etken olarak düşünülebilir. Ulusal Engelli Veri Sistemindeki yetersizlik türlerine göre dağılıma bakıldığında işitme

yetersizliği (230.806) ile dil ve konuşma bozukluğuna (42.917) sahip birey sayısının; görme yetersizliği (281.604), zihin yetersizliği (507.377), fiziksel yetersizliği (389.627) olan birey sayısına göre daha düşük bir oranda olduğu görülmektedir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020). Otizm spektrum bozukluğuna sahip birey sayısının da yaklaşık 550.000 olduğu belirtilmekte (Bayrakçı, Kahraman & Dinçer, 2019); yine bu sayının işitme yetersizliği ile dil ve konuşma bozukluğu olan birey sayısından fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak Down sendromuna bakıldığında Türkiye’de 100.000 civarında Down sendromlu birey olduğu tahmin edilmekte (Ulusal Down Sendromu Derneği, 2015); bu durum da görülme sıklığının, başarı öyküsünün basına yansımada bir etken olduğu düşüncesiyle çelişebilmektedir. Bu çelişki; Down sendromlu bireylerin görülme sıklığından ziyade fiziksel özelliklerinin ayırt ediciliğinden, sosyal ve sempatik özellikler sergilemelerinden kaynaklı görünürlüklerinin ve ilginin arttığına, dolayısıyla başarı öykülerine konu olduklarına işaret edebilir. Ayrıca otizm spektrum bozukluğuna sahip bir bireyin başarı öyküsünün televizyon kanalındaki bir diziyeye konu olmasının da bu yetersizlik grubunun ilgi çekiciliğini ve basına yansımaya sıklığını arttırdığını düşündürebilir. Sonuç olarak yetersizlik türlerine göre başarı öykülerine bakıldığında görülme sıklığının fazla olmasının, dizilere konu olmanın ve belirgin fiziksel özelliklerin olmasının bu öykülerin haberlere yansımada etken olduğu çıkarımı yapılabilir.

Alanyazında sıklıkla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında birtakım sorunlar yaşandığı vurgulanmaktadır (Lindsay vd., 2014; Norwich, 2013). Yaşanan sorunları mümkün olduğunca aza indirmek, niteliği artırmak için de birtakım çalışmaların, faaliyetlerin, etkinliklerin, bilgilendirmelerin, eğitimlerin yapılmasına gereksinim duyulabilir (Florian, 2008; Gül & Vuran, 2015; Zigmond, Kloo, & Volonino, 2009). Bu gereksinim doğrultusunda araştırmaya dâhil edilen haber içeriklerinde kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik akademik faaliyet ve etkinlikler ile projelerde haber sayısının en çok olması uygulamaların yaygınlaşması konusunda umut vaat edici olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda niteliği artırmak için uygulamalı araştırmalar yapılarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yaşanan sorunların çözümüne yönelik kılavuzlar ortaya konmasının çok önemli olduğu sonucuna varılabilir. Tabii ki bu tür çalışmaların ulusal haber ve basın organları aracılığı ile duyurulması gerektiğinin ayrıca vurgulanması gerekmektedir.

Haber içeriklerine ilişkin bulguların devamı incelendiğinde kamu kurumlarının kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin herhangi bir olumsuz görüş belirtmediği ve en çok olumlu görüş belirten grup olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte resmî istatistikleri ve geleceğe yönelik planlanan faaliyetleri en çok aktaran kişilerin de kamu kuruluşlarındaki üst düzey görevliler olduğu ortaya çıkmıştır. Kamu kurumlarındaki üst düzey görevlilerin (bakanlar, milletvekilleri, kamu kurum ve kuruluşlarının müdürleri, yardımcılar vb.); yönetmelik, genelge gibi uygulamaların dayanağını oluşturan belgeleri yürürlüğe koymaları ve uygulamalardan sorumlu olmalarının yanı sıra katıldıkları toplantıların haber değeri taşıması da basında yoğun yer tutmalarına sebep olarak gösterilebilir. Daha açık bir anlatımla kamu kurumlarının zaten kendilerinin sorumlu olduğu düzenlemeleri olumlu yönde ön plana çıkardığı görülmüştür. Kamu görevlilerinin olumlu görüşlerinin aksine ailelerin ve uzmanların daha çok olumsuz görüş belirten haber kaynakları olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular, eğitsel politikalar ve uygulamalar arasında uyumsuzluklar olabileceğini ve uygulamada birtakım sorunlar yaşandığını düşündürmüştür. Bu bağlamda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin politikaların geliştirilmesi ve düzenlenmesi sürecine alandaki uzmanların, uygulamada bizzat yer almış kişilerin ve özellikle ailelerin de katılmasına ilişkin önerilerin (Beveridge, 2013) dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Tüm bu sonuçlar bir arada düşünüldüğünde ilgili tüm paydaşların yer almadığı düzenlemelerde birtakım olumsuzlukların yaşanabileceği, bu tür düzenlemelerde mutlaka tüm paydaşların katılımının sağlanması ve haberlerde de bu durumun ön plana çıkarılması gerektiği ileri sürülebilir.

Elde edilen bulgularda işitme yetersizliğine sahip öğrenci velilerinin işitme engelliler okullarının kapanmasına ilişkin tepki gösterdikleri, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının işitme yetersizliği olan çocuklara uygun olmadığına ilişkin görüş bildirdikleri ve seslerini duyurmak için çeşitli imza kampanyaları başlattıkları bulunmuştur. Bu bağlamda bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı 2007-2008 istatistiklerinde 48 işitme engelliler ilköğretim okulu, 15 işitme engelliler meslek lisesi olduğu

belirtilmektedir. 2017-2018 yılında işitme engelliler okulu sayının ilkokul için 35, ortaokul için 35, meslek lisesi için ise 20 olduğu vurgulanmaktadır (Millî Eğitim İstatistikleri, 2017-2018). 2007-2008 yılında ilkokul ve ortaokulun birlikte değerlendirildiği 48 sayısının 2017-2018 yılında 35 düştüğü görülmektedir. Bu düşüş işitme engelliler okullarının kapanmasının da bir göstergesi olarak karşımıza çıkabilir. Oysa işitmeye yardımcı teknolojilerin gelişmesi, yeni doğan taramasıyla birlikte erken teşhis ve erken cihazlandırmanın yapılması ve erken eğitime başlanması gibi faktörlerin işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimini etkilediği (Turan, 2018) ifade edilmektedir. Böylece işitme yetersizliği olan çocukların akranlarıyla birlikte eğitim alarak dil gelişiminin yanı sıra akademik ve sosyal beceri gibi alanlarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından yarar sağladığından söz edilmektedir (Berndsen & Luckner, 2012; McCain & Antia, 2005; Sucuoğlu & Özokçu, 2005). Bu durumun da işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına daha çok yönelmelerine ve işitme engelliler okullarındaki öğrenci sayısının azalmasına sebep olduğu söylenebilir.

Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki özel gereksinimli bireylere ilişkin resmî istatistiki rakamlar MEB Strateji Geliştirme Başkanlığından elde edilmektedir. Ancak burada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sayısı gibi genel istatistiki rakamlar verilmekte, yetersizlik türüne göre kaynaştırma/bütünleştirmede bulunan öğrenci sayısına ilişkin rakamlar belirtilmemektedir (Çakıroğlu & Melekoğlu, 2014). Bu araştırmada MEB, İl ve İlçe MEM, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), STK mensupları gibi kaynakların gazetelerde yetersizlik türüne göre kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında eğitim alan özel gereksinimli bireylere ilişkin (örneğin, kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki görme, işitme, zihin vb. yetersizliği olan öğrenci sayısı) resmî istatistiki rakamları paylaştıkları ortaya çıkmaktadır. Raporlarda bu rakamlar yer almazken bazı yetersizlik gruplarına ilişkin hem ulusal hem yerel boyutta sayılar verilmesi araştırmalarda evrenin bilinmesi ve sürecin gelişiminin takip edilmesi açısından önemli görülebilir.

Sonuç olarak özel gereksinimli öğrencilere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin basında yer alan haber içeriklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada ulusal ve yerel boyutta konunun sıklıkla ele alınmış olduğu görülebilir. Uluslararası boyutta da özel gereksinimli bireylere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin haberler basında çok yer alsa da bilimsel yöntemlerle bu haberlerin incelenmesi sınırlı sayıda olmuştur. Ancak araştırmaların odakları kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları olmasa da “engelliliğin” basındaki temsili ile ilgili çalışmaların bulgularında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bazı izler göze çarpmıştır. Örneğin; araştırmalarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaşmasında öncü fikir akımları olan “eşitlik” (Titchkosky, 2005), “bağımsız yaşam”, “kaynaştırma/bütünleştirme” (Devotta vd., 2013), “erişilebilirlik” (Haller vd., 2012) gibi temalar ortaya çıkmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgular kendi içinde değerlendirildiğinde haberlerin daha çok engellilere yönelik özel gün ve aylarda ön plana çıktığı anlaşılmıştır. Diğer yandan konu ile ilgili haberlerin büyük oranda yerel düzeyde kaldığı sonucuna varılmıştır. Bu durum özel gereksinimli öğrenciler bağlamında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına basının yeterince odaklanmamış olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Haber içerikleri incelendiğinde ise başarı öykülerinin daha çok öne çıkmış olduğu, ayrıca projeler ile akademik faaliyetlerin ve etkinliklerin de haber konusu olduğu görülmüştür. Olumsuz görüşlerden bahseden haber içerikleriyle birlikte son olarak resmî istatistikleri konu alan sonuçlar elde edilmiştir. Geline bu noktada tartışmada yeri geldiğinde bahsedilen basının özellikle özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları konusunda çok da etkili olmadığı sonucundan bahsedilebilir. Bu sonuçla birlikte pandemi sürecinin olumsuz etkilerinin de basının önceliklerini değiştirdiği, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının arka planda kaldığı da ayrıca sorgulanması gereken bir diğer noktadır. Salgının devam ettiği, yüz yüze eğitimin bir süre daha devam etmeyeceği düşünüldüğünde akılda kalan sorular şunlardır: “Uzaktan eğitim sürecinde

kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının ne şekilde devam ettiğinden basın hiç söz ediyor mu?”, “Bu tür uygulamalar ile ilgili nereden haber veya bilgi alacağız?” Bu noktada maalesef basın organları tarafından bu soruların cevaplarının haber değeri konusunda geri planda kaldığı söylenebilir.

Akılda kalan sorularla birlikte bulgular bağlamında bakıldığında öncelikle konu ile ilgili mevcut resmî istatistikler sorgulanırken basında yer alan haberlerde tutarsız rakamların karmaşık hâlde olan uygulamaları daha da karmaşık hâlde getirdiği söylenebilir. O hâlde öncelikle sorumlu resmî kurumların ulaşılabilir somut istatistik çalışmalarını düzenli olarak yayımlamaları gerektiği söylenebilir. Haberler incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili araştırmalar ve projelerin daha çok bireysel çabalarla gerçekleştirilmiş olduğu görülebilir. Öncelikle bu tür çalışmaların merkezi bir koordinasyon ve planlamadan geçmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca basın ve yayın organları ile daha sıkı bir iş birliği yapılarak sadece proje başlangıcı veya sonu değil, sürecin ve olası olumlu etkilerinin sıklıkla haber yapılması önerilebilir. Haberler tekrar incelendiğinde büyük oranın yerel boyutta yayımlanmış olduğu görülebilir. Basın yayın organlarıyla bu tür haberlerin ulusal düzeyde ele alınmasına yönelik iş birliği yapılması bir diğer önemli öneri olarak düşünülmektedir.

Basında yer alan haberlerde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili içeriklere odaklanan bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak daha fazla gazete veya basın yayın organının ele alınması gerektiği söylenebilir. Yazılı basınla birlikte sosyal medyadan da konu ile ilgili olarak yararlanılması önerilebilir. Basın yayın organlarının mensuplarının da çalışmalara dâhil edilip bilgilendirilmeleri gerektiği söylenebilir. Son olarak konunun il ve bölge bazında derinlemesine incelenilmesi adına yerel yayınların incelenmesi de önerilebilir. Bununla birlikte farklı anahtar kelimelerle özel eğitim okulları, evde eğitim gibi konular da araştırma konusu olarak belirlenebilir.

Kaynakça/Reference

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Andrews, L. (2002). Preparing general education pre-service teachers for inclusion: Web enhanced case-based instruction. *Journal of Special Education Technology*, 17(3), 27-35. <https://doi.org/10.1177/016264340201700302>
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2009). *Inclusive education: International policy & practice*. Sage.
- Babaoğlu, C. (2018). Türkiye’de anakentlerde engellilere yönelik hizmetler ve sorun alanları. *Tesam Akademi Dergisi*, 5(1), 77-108
- Bailey, K. (2008). *Methods of social research*. (4. Ed.). The Free Press.
- Bayrakçı, E., Kahraman, S., & Dinçer, S. (2019). Türkiye’de otizmli bireylere yönelik eğitim politikalarında üniversiteler ve yerel yönetimler işbirliği: Sobe örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 329-347.
- Berndsen, M., & Luckner, J. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classrooms: A Washington state case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2), 111-118. DOI: 10.1177/1525740110384398
- Beveridge, S. (2013). *Children, families and schools: Developing partnerships for inclusive education*. Routledge.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson.
- Briant, E., Watson, N., & Philo, G. (2011). *Bad news for disabled people: How the newspapers are reporting disability*. Project Report. Strathclyde Centre for Disability Research and Glasgow Media Unit, University of Glasgow, Glasgow, UK.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into practice*, 44(3), 194-202. DOI: 10.1207/s15430421tip4403_3
- Bulut, S., & Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.382961
- Burns, S., & Haller, B. (2015). The politics of representing disability: Exploring news coverage of the Americans with Disabilities Act and the National Disability Insurance Scheme. *Asia Pacific Media Educator*, 25(2), 262-277. DOI: 10.1177/1326365X15604938
- Çakıroğlu, O., & Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808. DOI: 10.1080/13603116.2013.836573
- Çelik, Ö., & İpçi, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar: Ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 737-753. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.14m
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. DOI: 10.1080/08856251003658694
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. DOI: 10.1080/13603110903030089
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, (2), 39-59. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tihk/issue/48797/621058>.

- Devotta, K., Wilton, R., & Yiannakoulis, N. (2013). Representations of disability in the Canadian news media: a decade of change?. *Disability and Rehabilitation*, 35(22), 1859-1868. DOI: 10.3109/09638288.2012.760658
- Doğrucan, A., & Yıldırım, Z. (2011). Yazılı basında çocuk istismarı haberlerinin incelenmesi:(Cumhuriyet, Hürriyet, Posta, Sabah, Yeni Şafak ve Zaman gazeteleri örneğinde). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 176-194.
- Dorries, B., & Haller, B. (2001). The news of inclusive education: A narrative analysis. *Disability & Society*, 16(6), 871-891. DOI: 10.1080/09687590120084001
- Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 113-126. DOI: 10.1080/13603110110067190
- Ellis, K. (2008). Beyond the Aww Factor: Human interest Profiles of Paralympians and the media navigation of physical difference and social stigma. *Asia Pacific Media Educator*, (19), 23-35.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni 2020 Mart*. T.C. Aile, Çalışma v Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetler Genel Müdürlüğü.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Gül, S. O., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195. DOI: 10.15390/EB.2015.4205
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 2-17). Pegem Akademi.
- Haller, B. (2000). How the news frames disability: Print media coverage of the Americans with Disabilities Act. In B. M. Altman & S. N. Barnartt (Eds.), *Expanding the scope of social science research on disability* (pp. 55-83). Emerald Group Publishing Limited.
- Haller, B., Dorries, B., & Rahn, J. (2006). Media labeling versus the US disability community identity: a study of shifting cultural language. *Disability & Society*, 21(1), 61-75. DOI: 10.1080/09687590500375416
- Haller, B., Dinca-Panaitescu, M., Rioux, M., Laing, A., Vostermans J., & Hearn, P. (2012). The place of news media analysis within Canadian disability studies. *Canadian Journal of Disability Studies*, 1(2), 43-74.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson College Div.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-255.
- Hurley, J. J., & Horn, E. M. (2010). Family and professional priorities for inclusive early childhood settings. *Journal of Early Intervention*, 32(5), 335-350.
- Işık, M. (2001). Basının kamuoyu oluşturma fonksiyonu: bir örnek olay olarak 24 Aralık 1995 genel seçimleri sonrasındaki ANAP-RP koalisyon görüşmelerine basının yaklaşımı. *Selçuk İletişim*, 2(1), 142-158.
- Kolotouchkina, O., Llorente-Barroso, C., García-Guardia, M. L., & Pavón, J. (2020). Disability, sport, and television: Media visibility and representation of Paralympic Games in news programs. *Sustainability*, 13(1), 256. <https://doi.org/10.3390/su13010256>
- Levent, F. (2013). *Günlük gazetelerde üstün yetenekli çocuklara yönelik haberlerin incelenmesi*. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, 14-15 Kasım 2013, İstanbul Bildiriler Kitabı, 321-334.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Pearson.
- McCain, K. G., & Antia, S. D. (2005). Academic and social status of hearing, deaf, and hard of hearing students participating in a co-enrolled classroom. *Communication Disorders Quarterly*, 27(1), 20-32.

- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. DOI: 10.1080/13603110802265125
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_gi_07072018.pdf Erişim tarihi: 14.06.2018.
- Mutepfa, M. M., Mpofu, E., & Chataika, T. (2007). Inclusive education in Zimbabwe: Policy, curriculum, practice, family, and teacher education issues. *Childhood Education*, 83(6), 342-346. DOI: 10.1080/00094056.2007.10522947
- Neuendorf, K. A., & Kumar, A. (2015). Content analysis. *The International Encyclopedia of Political Communication*, 1-10. <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc065>
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Routledge.
- Phillips, S. D. (2012). Representations of disability in print news media in postsocialist Ukraine. *Disability & Society*, 27(4), 487-502. DOI: 10.1080/09687599.2012.662826
- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classroom* (8.th ed). Pearson Education.
- Scalf, G. T. (2014). *Learning-disabled students: A comparison of achievement scores of students receiving services in pull-out classrooms and inclusion classrooms* [Unpublished doctoral dissertation]. East Tennessee State University.
- Seyhan, B., & Akduman, G. (2015). Ulusal yasalar ve yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler açısından engelli çocukların eğitim hakkı. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 153-160.
- Shafi, S. (2018). Archetype of inclusive education: Approach, scope and content. *INSIGHT Journal of Applied Research in Education*, 23(1), 269-276.
- Shoemaker, P. J., & Reese, S. D. (2014). *Mediating the message in the 21st century: A media sociology perspective* (4th ed.). Routledge.
- Soroka, S. N. (2002). Issue attributes and agenda-setting by media, the public, and policymakers in Canada. *International Journal of Public Opinion Research*, 14(3), 264-285.
- Sönmez, Ö. F., Karatekin, K., & Merey, Z. (2013). Ulusal televizyon kanallarında engelli hakları. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 2073-2095.
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015) Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179-195. DOI: 10.1080/00131911.2013.847061
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.
- Titchkosky, T. (2005). Disability in the news: A reconsideration of reading. *Disability & Society*, 20(6), 655-668. DOI: 10.1080/09687590500249082
- Turan, Z. (2018). Yenidoğan işitme tarama programlarının işitme kaybının tanı, cihazlanma ve eğitime başlama yaşına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1156-1174.
- Ulusal Down Sendromu Derneği (2015). *Hoş geldin bebek: Down sendromu bilgi rehberi*. https://www.sabancivakfi.org/i/content/4820_2_Hos_Geldin_Bebek_Down_Sendromu_Bilgi_Rehberi.pdf
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2013). *The state of the world's children 2013: Children with disabilities*. UNICEF. Erişim tarihi: 22.11.2018. http://www.unicef.org/sowc2013/files/SWCR2013_ENG_Lo_res_24_Apr_2013.pdf
- Xu, Y., & Filler, J. (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *School Community Journal*, 18(2), 53-71.

Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204. DOI: 10.1080/09362830903231986

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Although educational environments for students with special needs are separate special education schools, special education classes in public schools, and public schools (Gürgür, 2019; Mastropieri & Scruggs, 2004; Salend, 2016), receiving education in public schools has become more common in recent years. Based on concepts such as equality, discrimination, exclusion, injustice, prevention of discrimination, and the equal education rights for students with special needs with their peers are shown as the main reasons for inclusion practices to become widespread (Scalf, 2014; Shafi, 2018).

Another reason for the widespread use of inclusion practices is that visual and print media, which are pressure groups working with non-governmental organizations, play an important role in addition to the struggle of international organizations for equal education rights (Babaoğlu, 2018; Demirtaş, 2019; Eleweke & Rodda, 2002; Seyhan & Akduman, 2015). The power of media outlets to affect individuals in the society positively or negatively cannot be ignored (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005; Sönmez, Karatekin & Meray, 2013). These outlets are of great importance not only in notifying and informing the public but also in shaping public opinion (Haller, 2000). Media outlets can make the voices of students with special needs be heard (Haller, 2000; Haller etc., 2012) and they may have an impact on both the public and the state education institutions (Doğrucan & Yıldırım, 2011).

The aim of this study is to examine the news content on integration/inclusion practices for students with special needs in the Turkish media by seeking answers to the following questions:

1. What is the distribution of news on integration/inclusion practices in the media?
2. Who is the focus of the integration/inclusion news content in the media?
3. What are the opinions of the individuals with special education needs about the way they were covered by the media?
4. What kind of information is included in the news content mentioned about the integration/inclusion practices in the media?

2. METHOD

This study was designed as a case study and employed document analysis as the data collection technique (Bogdan & Biklen, 2007). The analysis process was conducted in 4 stages which were searching the press related to the integration/inclusion practices, determining the content based on the integration/inclusion criteria, conducting content analysis, and creating the themes. The process started with the keywords "mainstreaming education", "integration" and "inclusive" in the newspaper news, and continued with the word "inclusive" as a result of reaching very different news in the expressions of "integration" and "mainstreaming education". 678 news stories were found. The obtained news stories were eliminated according to the criteria of being between the specified dates, being about students with special needs in their content, being at the local and national level, and being related to opinions and thoughts or practices regarding integration/inclusion practices. During the content analysis, the authors came together and agreed on the themes and the number was thus reduced to 271 news pieces.

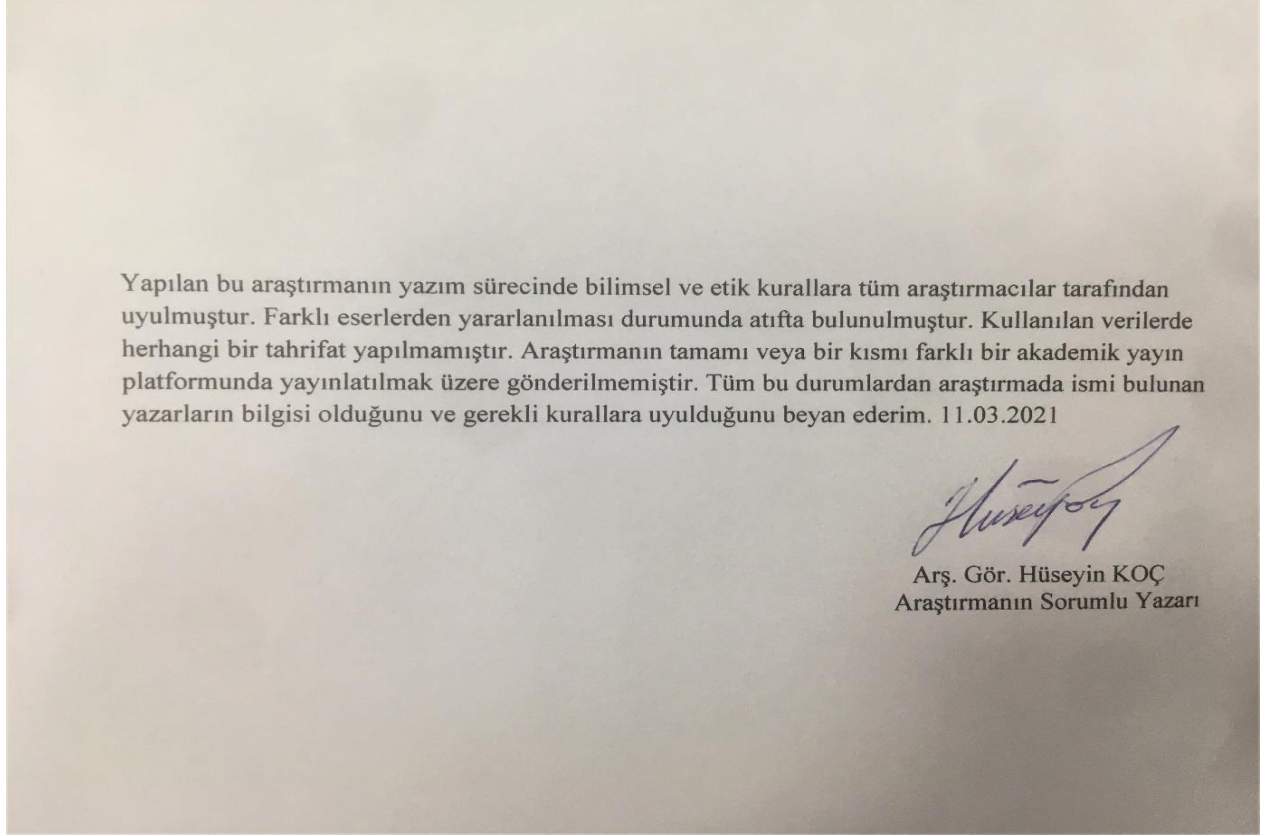
3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Seven main themes emerged during the analysis. It was observed that the majority of the news stories were in December, November, May, and April. These dates coincide with special days such as the disability week and the international day of people with disabilities. The press covers more such news at these special

times. Also, awareness-oriented activities are more common in these months and they are reflected in the media, and that the majority of the news pieces were covered in the local news.

It was also found that schools for the hearing impaired are decreasing and closing every year. Another important issue is the numbers announced regarding the existing disability groups. Although the figures regarding the number of students with disabilities are not specified by official institutions (Çakıroğlu & Melekoğlu, 2014), these numbers are given in some meetings held by public officials. This suggests that there may be a communication problem between official institutions.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ



ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %40, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %35, 3. Yazarın araştırmaya katkı oranı %25'tür.

Yazar 1: Yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, makalenin dergiye gönderilme süreçleri.

Yazar 3: Danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(1), xxx – xxx. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.20>

Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öz-Yeterlikleri *

Elementary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding the Physical Education and Play Course

Rukiye Çivril-Kara¹ , Vildan Akbulut² , Erman Öncü³ , Fatih Koca⁴ 

Geliş Tarihi (Received): 13.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 22.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Özel durum çalışması yönteminin kullanılmış olduğu araştırmaya 8 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi içerik analizi metodu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersinde yeterli/yetersiz olma nedenleri, dersi tam olarak yapamama nedenleri, öğrencinin derse katılımının sağlanabilmesinin/sağlanamamasının nedenleri, dersin öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve öğrencinin değerlendirilmesi, derste karşılaşılan güçlükler, dersin verimli bir şekilde geçmesini sağlayan faktörler, okul idaresi, meslektaş ve velilerinin derse yaklaşımı ve ders içerisinde öğretmenlerin öğrencilere katkıları olmak üzere 8 tema elde edilmiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin bilgi eksikliği, oyun bilmeme ve fiziksel uygunluk açısından kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, beden eğitimi ve oyun dersi, öz-yeterlik

&

Abstract: This study aimed to examine the elementary school teachers' self-efficacy beliefs toward the physical education and play course. The study was designed as a case study. The sample consisted of eight elementary school teachers. Semi-structured interviews were conducted for data collection. Content analysis was used to analyze the data. The analysis revealed eight themes which were the reasons for teachers' incompetence in the physical education and play classes, the reasons for their not being able to bring the lessons to a conclusion, the reasons for students' non-participation in the classes, the methods and techniques used in teaching the course and the assessment of student performance, the problems experienced during the classes, the factors that ensure the efficient flow of the classes, the attitudes of school administrators, colleagues and parents towards the course, and teachers' contribution to students during classes. The findings showed that the participating teachers considered self-efficacy to be low in terms of content knowledge, knowledge of games, and physical fitness.

Keywords: Elementary school teacher, physical education and play course, self-efficacy

Atıf/Cite as: Çivril-Kara, R., vd. (2022). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öz-yeterlikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 745-766. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-929261>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma V. Uluslararası Egzersiz ve Spor Psikolojisi Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Vildan Akbulut, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, vildan.akbulut@ebyu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6049-9489>

² Öğretmen Rukiye Çivril-Kara, Milli Eğitim Müdürlüğü, rukiyecivril@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3572-1444>

³ Prof. Dr. Erman Öncü, Trabzon Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, eoncu@trabzon.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7932-5558>

⁴ Dr. Öğr. Üyesi Fatih Koca, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fkoca@trabzon.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3754-7283>

1. GİRİŞ

İnsanlar fiziksel, mental ve ruhsal olarak sağlıklı ve mutlu olmak amacındadırlar ve bu amacın gerçekleştirilmesinde en etkili yollardan biri de beden eğitimi, spor ve fiziksel aktivitedir (Abakay vd., 2015; Alıncak, 2016). İlköğretim çağındaki çocukların sağlıklı bir birey olarak yetişmeleri ve oyun oynama ihtiyaçlarını karşılamaları açısından beden eğitimi ve oyun faaliyetlerine katılmaları gerektiği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Janssen & Leblanc, 2010; MEB, 2012). Oyun ve fiziki etkinlikler özellikle yetişmekte olan bireylerin fiziksel, ruhsal, duygusal ve sosyal gelişimlerinin sağlanması amacıyla planlı bir biçimde yürütülen eğitim faaliyetlerinden birisidir. Eğitsel oyunlar bazı motor özellikleri ve oyunun doğasında var olan psikolojik ve sosyal davranışları geliştirmektedir (Ayan vd., 2015). Ülkemizde ilkököl düzeyinde oyun ve fiziki etkinlikler dersi 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. “Bu ders aracılığıyla çocukların yaşamları boyunca kullanacakları temel hareketler, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileriyle birlikte bunlarla ilgili yaşam becerilerini geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmaları amaçlanmıştır” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012, s. 5).

Ülkemiz eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda öğretim programlarında yer alan kazanımlara ulaşılmasında asli görevin öğretmene düştüğü söylenebilir. Öyle ki ilköğretim kademesinde beden eğitimi ve oyun dersini yürütme görevi birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de tamamen sınıf öğretmenlerine bırakılmıştır (Arslan & Altay, 2009). Bu açıdan bakıldığında da sınıf öğretmenleri, öğrencileri beden eğitimi dersi ve oyun ile tanıştıran ilk öğretmenlerdir (Alemdağ vd., 2014). Eğitim sisteminin temelinde öğretmen vardır. O yeteneğini, bilgisini, donanımını ve eldeki imkânları kullanarak görevini yerine getirme çabasıdadır (Saydam, 2003). Bu nedenle öğretmenin bilgi, beceri, donanım ve tutumları öğretimde önemli olduğundan etkili bir oyun ve fiziki etkinlikler dersi için yetkin bir öğretmene ihtiyaç duyulacağı söylenebilir (Çivril-Kara vd., 2017). Öğretmenlerin, eğitim aracılığıyla beklenen sonuçları ortaya çıkararak öğretim çıktıklarına ulaşmak için kendilerinde var olan yeterliklerine dair değerlendirmelerine “öğretmen öz-yeterlik algısı” denir (Tschannen-Moran vd., 1998). Başka bir deyişle öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmenlerin öğretimle ilgili kendi yeterliklerine ve bunların öğrencilerde istenen özellikleri edindirmedeki gücüne dair değerlendirmeleridir.

Bandura'ya göre öz-yeterlik algısı, bireylerin davranışlarını ve davranış farklılıklarını karakterize eden önemli faktörlerden birisidir (Bandura, 1986). Bireylerin becerilerine dair inançları, davranışlarının yanında düşünmeye ilişkin zihinsel süreçlerini ve dürtülerini etkilemektedir (Bandura, 1997). Yapılan araştırmalarda bireylerin yeterli olduklarına inandıkları şeyleri yapmaya yöneldikleri, yetersiz olduklarına inandıkları şeyleri yapmaktan kaçındıkları ve bekledikleri sonuca ulaşamayacaklarına inandıkları süre zarfında eyleme geçmeye isteksiz oldukları saptanmıştır. Ayrıca, olumlu yeterlik algısına sahip kişilerin eylemde bulunurken istekli oldukları, zorluklara karşı koydukları ve bu zorluklar karşısında yılmadıkları; güçlük içeren işlerden kaçmayıp bu işleri kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyacak fırsatlar olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Pajares ve Schunk, 2001). Bir başka deyişle, öz-yeterlik inancı arttıkça kişinin gayreti, zorluklar karşısında yılmadan istikrarlı oluşu da artmaktadır. Öte yandan, öz-yeterlik inancı düşük olan kişilerin zor buldukları işleri yapmak istemedikleri ve bu zorluklar karşısında geri adım atarak başarısızlık gösterdikleri gözlenmiştir (Pajares, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Özetle, kişilerin davranışlarının temelinde yapmakta yeterli olduklarını düşündükleri işlerden ziyade kendi kapasiteleri hakkındaki inançları vardır. Bu durum, bazen kişilerin gerçek kapasiteleriyle davranışları arasındaki farkların veya aynı becerilere sahip kişilerin davranışlarındaki farklılıkların izahına katkıda bulunur. Kişide bir becerinin var olması ile kişinin o beceriyi değişik koşullar altında ve farklı durumlarda etkin bir şekilde ortaya koyması arasında önemli bir fark vardır. Bu nedenle Bandura (1986), eşit düzeyde yeteneğe sahip olan kişilerin davranışlarının veya bir kişinin benzer durumlarda dahi ortaya koyduğu davranışlarının farklılaşabileceğini ifade eder. Öz-yeterlik üzerinde pek çok faktör etkili olurken kişide öz-yeterlik algısının gelişimi çocukluk çağına dayanır ve Bandura öz-yeterlik algısının kaynağının daha çok başarı ve başarısızlık tecrübeleri ile ilgili olduğunu ifade eder.

Araştırmalara göre, kişilerin başarı gösterdikleri tecrübeleri öz-yeterlik algısını geliştirip güçlendirirken başarısız oldukları tecrübeleri öz-yeterlik algısını olumsuz etkileyerek zayıflatmaktadır (Bandura, 1986). Bandura'nın (1986, 1995) çalışmalarında kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, toplumsal onay, bireyin fizyolojik ve duygusal durumu olmak üzere dört etmenin öz-yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Bandura'nın ve Rotter'ın kuramlarını temel alan çalışmalar, öğretmen yeterliği kavramının ana hatlarının belirlenmesinde büyük katkı sağlamışlardır. Rotter'ın kuramının temelini oluşturan kavram "Denetim odağı", Bandura'nın kuramının temelini oluşturan kavram ise "öz-yeterlik"dir. Öğretmen öz-yeterliği, denetim odağı yönünden öğretmenlerin kontrolleri altında olan faktörlerin öğrencilerin başarılarında dışsal faktörlere göre daha çok etkili olacağı yönündeki inançlarıdır (Tschannen-Moran vd., 1998). Bandura'ya göre ise kişinin davranışları ve bir işi başarmak için göstereceği gayret üzerinde çok etkisi bulunan sonuç beklentisini, denetim odağından ziyade öz-yeterlik algısı ortaya çıkarmaktadır (Bandura, 1997). Gibson ve Dembo (1984) ile Tschannen-Moran vd. (1998) Rotter'ın ve Bandura'nın öğretmen yeterliğine yönelik birbirinden farklı olan bakış açılarını uyumlu şekilde bütünleştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında öğretmen yeterliğini, bireysel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterliği olmak üzere iki farklı boyut olarak belirlemişlerdir (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını arttırma ve öğrencilerin davranışlarını kontrol etme noktasında kendilerinin yeterliklerine yönelik inançları bireysel öğretim yeterliği; okulda verilen eğitimin öğrenci başarısında dışsal faktörlere nazaran daha büyük bir etkiye sahip olduğuna yönelik inançları da genel öğretim yeterliğidir (Soodak & Podell, 1996). Bireysel öğretim yeterliği, öğretmenlerin kendilerinde var olan becerilerine ilişkin değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Buna karşın genel öğretim yeterliğini oluşturan şey ise okulun, öğretmenlerin ve eğitim sisteminin tümünün özünün, öneminin, niteliğinin ve niceliğinin saptanmasıdır (Anderson vd., 1988; Ross, 1994; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen öz-yeterlik inancı çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Öğretmenin bilgisi, sınıf mevcudu, okul müdürünün tutumu, öğretmenin sosyo-ekonomik durumu ve statüsü, ders materyalleri, ders kaynakları, toplumun ve diğer öğretmenlerin desteği ve onayı gibi faktörler öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde önemli etkilere sahip olan faktörlerdir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002).

Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine dair tutumlarının olumsuz olduğu ve olumsuz tutumlarının nedenleri üzerine yürütülmüş olan bazı çalışmalarda ortaya konmuştur. Newton ve Newton'a (2005) göre sınıf öğretmenlerinde beden eğitimi dersine ilişkin güven eksikliği vardır ve bu eksiklik dersin daha çok motor becerilere dayalı olmasından kaynaklanmaktadır. Alemdağ vd. (2014) araştırmalarında ise düzenli olarak spor yapan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra aynı çalışmada beden eğitimi dersine yönelik tutumun, beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlik algısını yordayan faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Thompson (1996), beden eğitimi dersi için sınıf öğretmenlerinin yeterli olmadığını, bu ders için gereken niteliklerin pek çoğunun sınıf öğretmenlerinde bulunmadığını ve bu durumun ortaya çıkmasının temelinde üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliğinin olduğunu ifade etmiştir. DeCorby vd. (2005), sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersini yürütme noktasında bu dersle alakalı bilgilerinin özellikle de spora dair bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Doğan (2000) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yetişim seviyelerini yani beden eğitimi dersine ilişkin aldıkları eğitim düzeylerini bu dersi yürütmekte en önemli sorun olarak algıladıklarını belirlemiştir. Xiang vd. (2002) ile Portman (1996) ise beden eğitimi dersine ilişkin yeterli düzeyde eğitimi olmayan pek çok öğretmen tarafından bu derse ilişkin olumsuz tutumlar geliştirildiğini saptamışlardır. Özetle beden eğitimi ve oyun dersinde yeterli olmamalarından dolayı sınıf öğretmenleri bu dersten kaçınmakta ve derse ilişkin olumsuz tutum beslemektedirler (Çivril-Kara vd., 2017). Buradan hareketle bir kişinin kendine olan öz-yeterliğinin onun bir işi yerine getirebilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim kişi başaramayacağını düşündüğü işi yapmaktan kaçınmak isteyecek ve bu doğrultuda davranışlar sergileyecektir. Diğer yandan öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde fiziksel aktiviteye yönelik olarak karşılaştıkları ilk dersin beden

eğitimi ve oyun dersi olması ve bedensel gelişim ile birlikte fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzının benimsenmesinin temellerinin bu ders içerisinde atılmasının öğrencilerin beden eğitimi ve spora bakış açılarını da etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle de sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersini tam anlamıyla yapamamalarında öz-yeterliklerinin önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Öte yandan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin ne olduğunun derinlemesine bir bakış açısıyla ele alınmasının ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu hedef doğrultusunda bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi ve oyun dersi öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmış olup beden eğitimi ve oyun dersinde sınıf öğretmenlerine kendilerinin yeterli/yetersiz olduklarını düşündüren etmenlerin neler olduğu, öğretmenlerin derste karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu ve bunların kendilerini ve dersi nasıl etkilediği, okul paydaşlarının derse olan yaklaşımlarının sınıf öğretmenlerini nasıl etkilediğine ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma deseni

Sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi ve oyun dersi öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada, insanları günlük yaşantılarında ve geniş bir zaman diliminde doğrudan gözleme, bireylerin duruma yüklemiş olduğu anlam ile olguyu kavrama amacı taşıyan nitel araştırma yöntemlerinden (Denzin & Lincoln 2005; Newman, 2014) özel durum çalışması kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç, ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı olarak sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır (Patton, 2014). Özel durum çalışmaları tek bir durumun derinlemesine araştırılması şeklinde tasarlanabileceği gibi birden fazla durumun incelenmesi şeklinde çoklu özel durum çalışmaları olarak da tasarlanabilmektedir (Baş & Akturan, 2013). Bu çalışma kapsamında birden fazla durum üzerinde araştırma yapılmış ve her bir katılımcı özel birer durum olarak değerlendirilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmaya, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Trabzon ilinde ilkokulda görev yapmakta olan 5'i kadın, 3'ü erkek toplam 8 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu seçiminde araştırmanın amacına hizmet edecek ve araştırma konusu ile ilgili detaylı bilgi toplanmasını sağlayacak olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Baş & Akturan, 2013; Creswell, 2013). Bu yöntemin, araştırmacının yakın ve ulaşılması kolay olan bir durumu seçmesinden dolayı araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

	Katılımcılar	
Cinsiyet	Kadın	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ6
	Erkek	SÖ5, SÖ7, SÖ8
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	SÖ1, SÖ2, SÖ4, SÖ5, SÖ7, SÖ8
	Edebiyat Fakültesi	SÖ3
	Orman Fakültesi	SÖ6
Mesleki Kıdem Yılı	0-10 yıl	SÖ5, SÖ8
	11-20 yıl	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ7
	21 yıl ve üzeri	SÖ6
Eğitim Verilen Sınıf Seviyesi	1. sınıf	SÖ2, SÖ3, SÖ7
	2. sınıf	SÖ4, SÖ5
	3. sınıf	SÖ8
	4. sınıf	SÖ6, SÖ1

2.3. Veri toplama tekniği

Bu çalışmada araştırma konusuna yönelik veri toplamak amacıyla mülakat tekniği kullanılmıştır. Yaygın bir veri toplama yöntemi olan mülakat tekniği kişilerin deneyim, fikir, tutum, şikâyet, duygu ve inançlarına ilişkin doğrudan bilgi sahibi olmaya olanak sağlamaktadır (Patton, 2014). Çalışmada veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi ve oyun dersi öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için literatür taraması yapılarak açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken iki uzmandan görüş alınmış olup iki öğretmen ile yapılan pilot uygulama sonrasında görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formun ilk bölümünde kişilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer alırken ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersindeki öz-yeterliklerine ilişkin görüş bildirdikleri sorular yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Beden eğitimi ve oyun dersinde kendinizin yeterli/yetersiz olduğunuzu düşündüren etmenler nelerdir?
2. Beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bunlar sizi ve dersi nasıl etkiliyor?
3. Beden eğitimi ve oyun dersinde öğrenci katılımını sağlayabildiğinizi düşünüyor musunuz, nedenleriyle açıklayabilir misiniz?
4. Dersin öğretimi sırasında hangi öğretim tekniklerinden faydalanıyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
5. Beden eğitimi ve oyun dersinde öğrencileri nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Beden eğitimi dersinin verimli geçmesini sağlayan durumlar nelerdir?
7. Okul idaresinin, meslektaşlarınızın ve velilerin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin yaklaşımları sizi nasıl etkiliyor?
8. Beden eğitimi ve oyun dersinde öğrencilere katkıda bulunabildiğinize inanıyor musunuz? Nedenlerini açıklar mısınız?

2.4. Verilerin toplanması

Çalışmada pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış olup katılımcıların bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Veri kaybının en aza indirilmesi amacıyla görüşme öncesinde katılımcılardan ses kaydı için izin alınmış ve verilerin toplanmasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde en kısa görüşme 13 dk. 11 sn., en uzun görüşme ise 25 dk. 23 sn. sürmüştür.

2.5. Verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik uygulamaları

Çalışmanın verileri içerik analizi metodu kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde söylenenlerin görünen, kolay bir şekilde anlaşılabilir, sergilenmiş ve ilk bakışta algılanan içeriğinden ziyade, gizli, üstü örtülü içeriğini ortaya çıkarmak esastır. Bu nedenle içerik analizi, verilen mesajda kişiyi görünmeden etkileyen durumların anlaşılmasına yönelik "ikinci bir okuma" olarak tanımlanmaktadır (Bilgin, 2006). Bu bağlamda araştırmacılar tarafından el analizi ile gerçekleştirilen süreçte görüşme formundan elde edilen veriler öncelikle yazıya aktarılmış, ardından okunarak detaylı bir şekilde kodlamalar yapılmış ve kodların hangi sıklıkta tekrar edildiğine bakılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin sorulara dair verdiği cevaplardan birebir alıntılar yapılarak desteklenmiştir ve analiz sonuçları tablolar yardımıyla sunulmuştur.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi amacıyla birtakım uygulamalar yapılmıştır. Yapılan analizlerin doğruluğunu ve geçerliğini sağlamak amacıyla analizci üçgenlemesi ve kodlayıcılar arası tutarlık hesaplaması yapılmış ve bu doğrultuda veriler iki ayrı alan uzmanı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2014). Kodlayıcılar arası tutarlığın hesaplanmasında "Kodlayıcılar Arası Tutarlık= Ortak Kod Sayısı/Ortak Kod+Ortak Olmayan Kod Sayısı" formülünden

yararlanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Gerçekleştirilen bu hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası tutarlık 0.85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmanın inanırılığının sağlanabilmesi için verilerin toplanma aşamasına geçmeden önce hazırlanan soru havuzu ile ilgili iki uzmandan görüş alınmış ve veriler toplandıktan sonra katılımcı teyidi yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda transkript hâline getirilen veriler katılımcı grubu oluşturan sınıf öğretmenlerine verilerek eklemek veya çıkarmak istedikleri bölüm olup olmadığı ve ayrıca düşüncelerini tam olarak yansıtmayı yansıtamadıklarına ilişkin sorular sorularak ilgili dönütlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Öte yandan katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla görüşme yapılan her bir sınıf öğretmenine numara verilerek “SÖ, numara” şeklinde adlandırmalar yapılmıştır.

2.6. Araştırmanın etik izni

Gerçekleştirilen bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın verileri 2019 yılında toplandığı için etik kurul izni alınmamıştır. Çalışmada gönüllü katılım ilkesi esas alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçla bu çalışma kapsamında kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmada araştırma sorularına dayalı olarak öncelikle katılımcılara “Beden eğitimi ve oyun dersinde kendinizin yeterli/yetersiz olduğunuzu düşündüren etmenler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Yeterli/Yetersiz Olma Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Yeterlilik nedenleri	Sınıf yönetimi	SÖ1, SÖ2, SÖ6, SÖ8	4
	Derse katılımı sağlama	SÖ1, SÖ2, SÖ4, SÖ6, SÖ8	5
	Bilgi eksikliği	SÖ1, SÖ5, SÖ6	3
	Oyun bilmeme	SÖ2, SÖ7, SÖ8	3
	Mezun olunan fakülte	SÖ3, SÖ6	2
Yetersizlik nedenleri	Kendini geliştirmede eksiklik	SÖ1, SÖ3	2
	Fiziksel uygunluk	SÖ4, SÖ6, SÖ7	3
	İleri yaş faktörü	SÖ6	1
	Lisans eğitiminin yetersizliği	SÖ1	1
	Hizmet içi eğitimlerin olmaması	SÖ1	1

Sınıf öğretmenlerinin çoğu kendilerini bu derste bilgi eksikliği, oyun bilmeme, mezun olunan fakülte, kendini geliştirmede eksiklik, fiziksel uygunluk, ileri yaş, lisans eğitiminin yetersizliği ve hizmet içi eğitimlerin olmaması gibi etmenlerden dolayı çoğunlukla yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıf yönetimi ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlamada kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir (Tablo 2).

Katılımcılardan SÖ1 konu ile ilgili bilgiye sahip olmadığından dolayı kendini yetersiz olarak gördüğünü belirterek görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

SÖ1: “Yetersiz olduğumu düşündüren şeyler bilgi eksikliğim, kendimi beden eğitimi dersinde geliştirme çabamın olmaması. Yeterli olduğum şeyler ise sınıf yönetimi, dikkat çekme, derse katılımı sağlayabilmem.”

Sınıf öğretmeni olmasından dolayı kendini ders için yeterli görmediğini dile getiren SÖ4'ün düşünceleri şöyledir:

“Çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Biz sınıf öğretmeniyiz tabi zaman geçtikçe vücudumuz hantallaşiyor, hareketlerimiz ağırlaşıyor. Bu konunun uzmanı olan bir kişiye göre bir beden eğitimi öğretmenine göre daha yetersiz görüyorum kendimi.”

SÖ6 ve SÖ8 ise dersin içeriğine ve oyun bilgisine hâkim olmadıklarından dolayı kendilerini yetersiz olarak gördüklerini ifade ederek konu ile ilgili düşüncelerini sırasıyla şu şekilde belirtmişlerdir:

“Beden eğitiminin içeriğine pek hâkim değilim dolayısıyla derste çok yeterli değilim. Okuyup araştırıp çocuklara yansıtmaya gayret ediyorum. Yetersizliğim şu anlamda ders içeriğine hâkimiyet, fiziksel şartlar gibi. Yaş ilerledikçe ilk atandığımdaki halime göre beden eğitimi katılımım daha az oluyor...”

“Çok fazla oyun bilgisine sahip değilim. Bu dersle ilgili çok donanımlı olduğumu düşünmüyorum. Oyunları oynatırken çocuklara kurallara uymayı, dikkat edilecekleri noktaları gösteririm. Derste sınıf yönetimi noktasında kendimi yeterli görüyorum...”

Katılımcıların kendilerine yöneltilen “Beden eğitimi ve oyun dersini tam olarak yapamama nedenleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersini Yapamamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Öğretmenlerin dersi tam olarak yapamama nedenleri	Dersin önemini kavrayamama	SÖ7	1
	Dersin sınavlarda yer almaması	SÖ4, SÖ6	2
	Bilgi eksikliği	SÖ1, SÖ2	2
	Kendini geliştirmede eksiklik	SÖ1, SÖ8	2
	Okulun fiziki donanım yetersizliği	SÖ1, SÖ4, SÖ7, SÖ8	4
	Materyal eksikliği	SÖ1, SÖ4, SÖ7, SÖ8	4
	Dersi diğer dersler için kullanma	SÖ3, SÖ5, SÖ6	3

Katılımcıların tamamı beden eğitimi ve oyun dersini tam olarak yapamadıklarını; dersi yapamamalarının nedenlerini de okulun fiziki donanım yetersizliği, materyal eksikliği, dersi diğer dersler için kullanma, öğretmenlerin kendilerini geliştirme eksikliği, bilgi eksikliği, dersin sınavlarda yer almaması ve dersin önemini kavrayamama olarak ifade etmişlerdir (Tablo 3).

Katılımcılardan SÖ3 kendinden kaynaklı olarak daha çok dersleri yerine getiremediğini ifade ederken, SÖ6 dersin sınavlarda sorulan sorular içerisinde yer almamasının dersi gerçekleştirilememesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Diğer yandan SÖ7 ise okulun mevcut imkânlarının yeterli olmamasından dolayı dersleri gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Bu konu hakkındaki öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır:

SÖ3: “Tam anlamıyla yapamıyoruz. Öncesinde hazırlık süreci yapamıyorum ya da yapmıyorum. Basit etkinlikler yapıyoruz ama sportif becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikleri tam anlamıyla yapamıyoruz.”

SÖ6: “Tam anlamıyla yaptığımı düşünmüyorum. Her kazanımı vermiyorum derste. Beden eğitimi ve oyun dersinin ileride sınavlarda çıkmaması da dersi tam yapamamızda ve dersten çalmamızda etkili diye düşünüyorum.”

SÖ7: “Tam anlamıyla gerçekleştirdiğim söylenemez. Okul bahçemiz çok uygun değil. Spor salonumuz da yok. Spor için uygun materyallerimiz, malzemelerimiz yok...”

Katılımcılara “Beden eğitimi ve oyun dersinde öğrenci katılımını sağlayabiliyor musunuz? Nedenleriyle açıklayabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Öğrenci Katılımını Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Öğrencilerin derse katılım sağlama nedenleri	Çocukların istekli oluşu	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ8	4
	Oyunu sevmek	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ8	5
	İlgi çekici etkinlikler	SÖ1, SÖ4, SÖ6, SÖ7	4
Öğrenci katılımının sağlanamamasının nedenleri	Öğrencilerin gelişimsel farklılıkları	SÖ1, SÖ3, SÖ6	3
	Bilgisayar, tablet ve internet kullanımı	SÖ5	1
	Davranış problemleri	SÖ7	1

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin derse katılım sağlamasında bir sorun yaşamadıklarını; çocukların istekli olmasının, oyunu sevmelerinin ve ilgi çekici etkinliklerin derse katılım sağlamada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler bazı öğrencilerin gelişimsel farklılıklarından, davranış problemleri olmasından ve bilgisayar, tablet ve internet kullanımından dolayı derse katılmaya isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir (Tablo 4).

Genel olarak sınıf öğretmenleri öğrencilerin oyun çağında olan çocuklar olması nedeniyle istekli olduklarını vurgulamışlardır. Katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersine öğrenci katılımının sağlanabilmesi ve sağlanamamasının nedenlerini açıkladıkları görüşleri aşağıda yer almaktadır:

SÖ3: “Öğrenci katılımını sağlayabiliyorum. Oyun çocuğu bunlar istekliler çok. Çok nadir de olsa oluyor oynamak istemeyen, yavaş hareket eden, gelişim olarak daha geri olan çocuklar.”

SÖ5: “Öğrenci profili önemli bunda. Öğrenciler artık tabletle oynayan, internetle uğraşan çocuklar olunca katılımın düştüğünü görüyorum...”

SÖ8: “Öğrenciler gösterilen bir hareketi yapmaya, oynamaya çok istekliler. Bütün öğrencilerin katılımını sağlıyorum. Çocukların bu aşırı isteği bu dersi yapabileceğime olan inancımı da olumlu etkiliyor...”

Katılımcıların kendilerine yöneltilen “Dersin öğretimi sırasında hangi öğretim tekniklerinden faydalaniyorsunuz? Beden eğitimi ve oyun dersinde öğrencileri nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorularına ilişkin görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Dersin Öğretimi Sırasında Kullanılan Öğretim Teknikleri ve Derste Öğrencilerin Nasıl Değerlendirildiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Kullanılan yöntem ve teknikler	Anlatım	SÖ1, SÖ2, SÖ5, SÖ6, SÖ8	5
	Gösterip yaptırma	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ7, SÖ8	7
	Eşli çalışma	SÖ1, SÖ3	2
	Komut	SÖ1	1
	Bilgisayar destekli öğretim	SÖ3	1
	Drama	SÖ4	1
	Gözlem	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8	8

Derste öğrencilerin değerlendirilmesi	Ölçek	SÖ2, SÖ5, SÖ7, SÖ8	4
--	-------	--------------------	---

Öğretmenlerin çoğunluğu beden eğitimi ve sporda kullanılan teknikleri bilmediklerini, sınırlı sayıda teknik bildiklerini ve bu anlamda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler en çok gösterip yaptırma tekniğini kullandıklarını ve sonrasında ise sırasıyla anlatım, eşli çalışma, komut, bilgisayar destekli öğretim ve drama tekniklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir (Tablo 5).

Sınıf öğretmenlerinden SÖ1 öğrenciye verilmek istenen kazanıma bağlı olarak kullanacağı tekniği belirlediğini ifade ederken, SÖ2 çok az teknik bildiğini ve bu nedenle de tekniklerden sadece birkaçını kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

SÖ1: “Kazanıma göre değişiyor aslında. Mesela oyun kurallarını anlatım yoluyla. Ardından bazen gösterip yaptırma bazen de eşli çalışmayı kullanıyorum. Cumhuriyet Bayramı, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi kutlama haftalarında bunlarla ilgili kazanımlar oluyor gösteri ve dans hazırlamaya yönelik ya da halk danslarıyla ilgili kazanımlarda daha çok komut yöntemini kullanarak koreografiler hazırlıyoruz öğrencilerle...”

SÖ2: “Anlatım ve gösterip yaptırma gibi sınırlı sayıda yöntem kullanıyorum. Bu da dersteki bilgi eksikliğimden kaynaklanıyor.”

Katılımcılar, beden eğitimi ve oyun dersinde değerlendirmeye gereken önemi vermediklerini, daha çok gözleme dayalı bir değerlendirme yaptıklarını, ölçek kullananlar da kapsamlı bir ölçek kullanmadıklarını ve değerlendirmede kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan SÖ5 ve SÖ7'nin görüşleri şu şekildedir:

SÖ5: “Oynanan oyunu anlamış mı ona bakıyorum daha çok gözlem yöntemiyle. Oyunun kuralına uyuyor mu? Ahlaki değerlere uyuyor mu?”

SÖ7: “Değerlendirme ölçeği kullanıyorum ama ayrıntılı değil daha çok tutum ölçeği gibi. Gözleme dayalı değerlendirmeler yapıyorum.”

Katılımcılara “Beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Toplam
	Kılık kıyafet yönetmeliği	SÖ4	1
	Öğretmenin bilgi eksikliği	SÖ1	1
	Davranış problemi olan öğrenciler	SÖ1	1
	Öğrencinin uygun kıyafet giymemesi	SÖ2, SÖ3, SÖ7, SÖ8	4
	Velilerin derse müdahalesi	SÖ2, SÖ4, SÖ6, SÖ7	4
Karşılaşılan güçlükler	Materyal yetersizliği	SÖ2, SÖ5, SÖ8	3
	Soyunma odası olmaması	SÖ3	1
	İleri yaş	SÖ3, SÖ4, SÖ6	3
	Oyun alanı/spor salonu olmaması	SÖ3, SÖ4, SÖ5	3
	Fiziksel donanımdaki eksiklikler	SÖ4, SÖ6, SÖ7	3
	Sınav kaygısı	SÖ4, SÖ6	2

Katılımcılar, beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaştıkları güçlükleri kılık kıyafet yönetmeliği, bilgi eksikliği, davranış problemi olan öğrenciler, öğrencinin uygun kıyafet giymemesi, velilerin derse müdahale etmesi, materyal yetersizliği, soyunma odası olmaması, ileri yaş, oyun alanı/spor salonu olmaması, fiziksel donanımdaki eksiklikler, sınav kaygısı ve okul idaresinin materyal sağlamadaki yetersizliği olarak sıralamışlardır (Tablo 6).

Oyun alanı, spor salonu ve yaşla birlikte enerji düşüklüğü yaşayan SÖ3, materyallerin yetersiz olmasından dolayı bazen dersleri bile gerçekleştiremediğini ifade eden SÖ5 ve öğrencilerden, kendinden ve okuldan kaynaklı olarak sorunların olduğunu dile getiren SÖ8'in beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

SÖ3: "Oyun alanı bulmakta sıkıntı yaşıyoruz, bahçede yer olmuyor. Öğrencilerin giyinip soyunacağı yerler yok. Yaş ilerledikçe enerji de azalıyor. Yoruyor bu sıkıntılar beni ve bıkkınlık, tükenmişlik hali oluşturuyor bende."

SÖ5: "Materyal yetersizliği dersteki aktiviteleri nasıl yapacağım konusunda kaygı yaratıyor bende. Derste bir materyal kullanmam gerekiyor ama okulda yok o zaman o oyunu oynatmıyorum hatta bazen beden dersine bile çıkarmıyorum çocukları."

SÖ8: "Çocuklar uygun kıyafet giymediklerinde hareketleri kısıtlanıyor. Benden kaynaklı o gün spor ayakkabı giymemişsem sorun oluyor. Okulda uygun materyal olmaması sıkıntı yaratıyor. Şartlar elverdiğince dersi yapmaya çalışıyorum."

Katılımcıların kendilerine yöneltilen "Beden eğitimi ve oyun dersinin verimli geçmesini sağlayan durumlar nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.

Beden Eğitimi Dersinin Verimli Geçmesini Sağlayan Durumlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Dersin verimli geçmesini sağlayan faktörler	Öğrencinin derste istekli olması	SÖ1, SÖ3, SÖ6	3
	Ders materyallerinin varlığı	SÖ1, SÖ4, SÖ7	3
	Uygun kıyafet giymek	SÖ1, SÖ4	2
	Sınıf mevcudu	SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ7, SÖ8	7
	Sınıftaki kız-erkek dağılımının eşitliği	SÖ1, SÖ4	2
	Öğretmenin fiziksel uygunluğu	SÖ2, SÖ4, SÖ7, SÖ8	4
	Alanında uzman kişilerin derse girmesi	SÖ3, SÖ4	2
	Öğretmenin ders dışında da sportif faaliyete katılması	SÖ4	1

Katılımcılar dersin verimli geçmesinde öğrencinin derste istekli olması, ders materyallerinin varlığı, uygun kıyafet giymek, sınıf mevcudu, sınıftaki kız-erkek dağılımının eşitliği, öğretmenlerin fiziksel uygunluğu, alanında uzman kişilerin derse girmesi ve öğretmenlerin ders dışında da sportif faaliyete katılması gibi durumların etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 7).

Katılımcılardan SÖ4 genel olarak beden eğitimi ve oyun derslerinin tam anlamıyla icra edilebilmesi için gerekli ortamın oluşturulmasına vurgu yaparak, ilkokul çağlarında da dersi yürütmesi gereken kişilerin

beden eğitimi ve spor öğretmenleri olması gerektiğine değinmiş ve bu konu hakkındaki düşüncelerini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

SÖ4: "Beden eğitimi dersinde kullanılacak bir spor salonunun olması dersin verimini arttırır. Okulda soyunma odası olmaması, araç gereç eksikliği ve sınıf öğretmenlerinin spor yapmıyor olması, her gün spor yapan birine göre vücutlarının uygun olmaması dersin verimsiz geçmesine neden oluyor..."

SÖ6 ise beden eğitimi ve oyun derslerinin verimli geçmesinde motivasyon kavramına değinirken, SÖ7 derslerin verimli geçmesinde gerekli olan materyallerin varlığını vurgulamıştır. Katılımcılar düşüncelerini sırasıyla aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

"Çocukların istekli olması, motivasyonlarının yüksek olması bu derste verimli olmayı sağlıyor. Benim motivasyon durumum da etkili ben motive olmuşsam ders verimli geçiyor."

"Sınıf mevcudum az olduğu için ders için uygun kalabalık değil. Fiziki donanım ve ders materyali etkili ders veriminde. Ders materyali olarak bir öğrenci grubu, bir öğretmen ve bir bahçeden başka elinizde bir şey yoksa sıkıntı oluyor, hep aynı şeyleri yapmak, benzer oyunlar oynatmak zorunda kalıyoruz."

Katılımcılara "Okul idaresinin, meslektaşlarınızın ve velilerin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin yaklaşımları sizi nasıl etkiliyor?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Okul İdaresinin, Meslektaşların ve Velilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Okul idaresinin derse yaklaşımı	Olumsuz	SÖ2	1
	İlgisiz	SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ8	6
Meslektaşların derse yaklaşımı	Olumlu	SÖ2, SÖ7, SÖ8	3
	Olumsuz	SÖ1, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6	5
Velilerin derse yaklaşımı	Olumlu	SÖ7	1
	Olumsuz	SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ8	4
	İlgisiz	SÖ1, SÖ3, SÖ5	3

Öğretmenlerin çoğu okul idaresinin beden eğitimi ve oyun dersine karşı ilgisiz olduğunu, bazı meslektaşlarının derse yaklaşımının olumlu bazılarının ise olumsuz olduğunu ve velilerin de bu derse karşı olumsuz bir yaklaşım içerisinde olduklarını veya ilgisiz davrandıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 8).

Katılımcılardan SÖ1 okul idaresinin derse ilişkin bir dönüt alma gibi bir çabasının olmadığını, daha çok sınavlarda soru olarak öğrencilerin karşısına çıkan derslerle ilgili bilgi alma çabasında olduklarını dile getirmiştir. SÖ5 de benzer şekilde okul idaresi ve diğer öğretmenlerin derse yönelik gerekli ilgiyi göstermediklerinden yakınmıştır. Katılımcıların okul idaresinin, meslektaşlarının ve velilerin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin yaklaşımları hakkındaki görüşleri aşağıda yer almaktadır:

SÖ1: "Okul idaresinin bir ilgisi yok bu derse karşı. Ders denetimlerinde falan soruyor müdür Türkçe, matematik gibi derslerde ne yaptığımızı ama hiç beden eğitimi ve oyunda ne yaptığımızla ilgilenmiyor, sormuyor... Veliler mihver derslerde ne yaptık ne ettik gayet ilgililer ama hiçbir velim gelip de beden eğitimi ve oyun dersiyile ilgili bir şey sormadı bugüne kadar."

SÖ5: "Arkadaşlar ve okul idaresi beden eğitimine gerekli ilgiyi göstermiyor. Çocukların serbest zamanı gibi görüyorlar bence. Genelde çocuklar kendi kendilerine vakit geçiriyorlar derste..."

Katılımcıların kendilerine yöneltilen “Beden eğitimi ve oyun dersinde öğrencilere katkıda bulunabildiğinize inanıyor musunuz? Ne gibi bir katkıda bulunduğunuzu düşünüyorsunuz?” sorularına ilişkin görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Öğrencilere Ne Gibi Katkıları Bulunabildiklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Toplam
Öğretmenlerin derste öğrenciye katkıları	Bedensel gelişim	SÖ4, SÖ7	2
	Oyun kültürü oluşturma	SÖ4	1
	Temel hareket becerileri	SÖ1	1
	Sosyalleşme	SÖ1, SÖ8	2
	İletişim becerileri	SÖ1, SÖ8	2
	İş birliği	SÖ1, SÖ4	2
	Yardımlaşma	SÖ1, SÖ4	2
	Kurallara uyma	SÖ2, SÖ4, SÖ5, SÖ8	4
	Kazanma ve kaybetmenin doğallığı	SÖ1, SÖ4	2

Katılımcıların çoğunluğu öğrencilere fazla katkıda bulunamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bedensel gelişim sağlamada, oyun kültürü oluşturmada, temel hareket becerileri kazandırmada, sosyalleşmeyi sağlamada, iletişim becerileri kazandırmada, iş birliği, yardımlaşma, kurallara uyma ve kazanma ile kaybetmenin doğal olduğunu kavratmada öğrencilere katkıda bulunabildiklerini ifade etmişlerdir (Tablo 9).

Sınıf öğretmenlerinden SÖ3 kendini yetersiz olarak görmesinden dolayı öğrencilere herhangi bir katkı sağlayamadığını ifade etmiştir. Diğer yandan SÖ4 öğrencilere ders aracılığıyla farklı nitelikteki özellikleri kazandırsa bile dersin kriterlerini tam olarak yerine getiremediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerden SÖ8 ise daha çok davranışsal anlamda öğrencilere katkı sağlayabildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersinde öğrencilere ne gibi katılarda bulduklarına ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

SÖ3: “Yetersiz olduğumu düşünüyorum derste ama bu derste öğrencilere katkıda bulunamıyorum. Doğrusu dersi boşluyorum biraz.”

SÖ4: “Beraber başarabilme, kurallara uyma, yenilgiyi bilme ve yenenleri tebrik edebilme, bedensel gelişimi sağlama, yardımlaşma, dayanışma, oyun kültürü oluşturma gibi katkılar sağladığımı görüyorum ama beden eğitimindeki kriterleri birebir kazandırabildiğimi düşünmüyorum.”

SÖ8: “Katkım daha çok davranış boyutunda diye düşünüyorum. Kurallara uymak, disipline olmayı öğrenmek gibi katılarda bulunuyorum. Çocuklara bir şey kattığımı görünce çocuklara ve kendime olan inancım artıyor.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin genel olarak beden eğitimi ve oyun dersinde kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çoğu kendilerini bu derste bilgi eksikliği, oyun bilmeme, mezun olunan fakülte (Orman Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi), kendini geliştirmede eksiklik, fiziksel uygunluk, ileri yaş, lisans eğitiminin yetersizliği ve hizmet içi eğitimlerin olmaması gibi etmenlerden dolayı yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıf yönetimi ve

öğrencilerin derse katılımlarını sağlamada kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucundan farklı olarak bazı çalışmalarda (Benzer, 2011; Doğan, 2013; Eker, 2014; Gençtürk, 2008; Kasap, 2012; Korkut, 2009; Seçer, 2011; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002; Toy, 2015; Zararsız, 2012) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlik inanç düzeyleri bakımından kendilerini oldukça yeterli düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan çalışmada yer alan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını yetersiz olarak algılama nedenlerinden bazılarını oyun bilmemek, bilgi eksikliği ve beden eğitimi ve oyun dersiyile ilgili hizmet içi eğitimlerin olmaması olarak belirttikleri görülmüştür. Bu bağlamda yapılan bazı çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin bu derste yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya konulmuştur. Thompson (1996) da yapmış olduğu araştırmada çalışma bulgularımızı destekleyecek nitelikte sonuçlara ulaşmış ve araştırmasında sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersini yürütecek niteliklere sahip olmadığını; bunun en önemli nedeninin öğretmen yetiştirme programındaki eksiklik olduğunu ortaya koymuştur. DeCorby vd. (2005) ise çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin yeterli beden eğitimi dersi bilgisine sahip olmadıklarını ve sportif bilgiden yoksun olduklarını saptamışlardır. Doğan (2000) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi formasyon düzeylerinin yetersizliğini kendileri için en önemli sorun olarak gördüklerini ifade etmiştir. Ancak Say (2005) çalışmasında öğretmenlerin yıllar içinde daha çok hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olmaları durumunun yeterli inançlarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyimlere ilişkin konularda sahip oldukları öz-yeterlik inançlarının, onların öğretmenlik mesleğini daha nitelikli ve yüksek motivasyonla devam ettirmelerinde önemli bir etken olduğu ve öz-yeterlik inançlarının artırılmasının bilgi, beceri ve deneyimleri ile paralellik gösterdiği; hizmet içi eğitimler ve katılacakları kurslarla beden eğitimi ve oyun dersine dair bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirmelerinin öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkisinin olacağı söylenebilir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri yaşlarının ilerlemesinden ve fiziksel uygunluklarından dolayı da kendilerini bu derste yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusuna paralel olarak bazı çalışmalarda (Altunbaş, 2011; Kasap, 2012; Zararsız, 2012) sınıf öğretmenlerinin deneyim süresi arttıkça, öz-yeterliklerinin düştüğü ortaya konulmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak bazı çalışmalarda da (Gençtürk, 2008; Say, 2005; Toy, 2015; Turcan, 2011) öğretmenlikte mesleki kıdem artmasının öz-yeterlik inançlarını da artırdığı belirtilmiştir. Bu bağlamda beden eğitimi ve oyun dersinde sınıf öğretmenlerinin bedenlerini daha fazla kullanmaları gerekmesi, yaşları ilerledikçe mesleğe başladıkları ilk yıllardaki hallerine göre beden eğitimi dersine katılımlarının azalıyor olması, yaşa bağlı enerji düşüşü ve beden hareketlerinde kısıtlanma meydana gelmesi durumlarından dolayı bazı hareketleri yaparken zorlanıyor, kendilerini enerjik hissetmiyor ve çok çabuk yoruluyor olabilirler ve bu nedenle de öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında azalma olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin, öz-yeterliklerinin yetersiz olmasının bir diğer nedenini ise mezun olunan fakülte olarak belirttikleri saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak bazı çalışmalarda (Altunbaş, 2011; Benzer, 2011; Çimen, 2007; Doğan, 2013; Gençtürk, 2008; Say, 2005; Toy, 2015; Türk, 2008) sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni, eğitim fakültesinden farklı olarak diğer bölümlerden mezun olan ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin göreve başlamadan önce öğretmenlik formasyonu almış olmaları ve mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak meslekte kendilerini geliştirmeleri olabilir (Benzer, 2011). Ancak formasyon eğitiminde mihver derslere ağırlık verilmesi, beden eğitimi ve oyun dersinin beceriye dayalı bir ders olması, ders ortamının, derste kullanılan yöntem, teknik ve değerlendirme süreçlerinin ilkokullardaki mihver derslere göre farklı olması durumlarının formasyon eğitimi alsalar bile farklı fakülteden mezun olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Araştırma sonucunda çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlamada kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Toy (2015) da bu sonuca benzer olarak çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ve öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarını oldukça yeterli olarak algıladıklarını belirtmiştir. Araştırmaların sonuçlarında da görüldüğü üzere öğretmen yeterliği, öğretmen performansı ve

öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile ilişkilidir (Woolfolk vd., 1990; Brouwers & Tomic, 2000). Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde sınıf yönetiminde iyi olmaları ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlayabilmelerinin öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkisinin olacağı söylenebilir.

Katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersini tam olarak yapamadıkları; dersi yapamamalarının nedenleri ise okulun fiziki donanım yetersizliği, materyal eksikliği, dersi diğer dersler için kullanma, öğretmenlerin kendilerini geliştirme eksikliği, bilgi eksikliği, dersin sınavlarda yer almaması ve dersin önemini kavrayamama olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin diğer derslerin müfredatını yetiştirmek ve diğer derslerde meydana gelen açığı kapatmak için beden eğitimi ve oyun dersinde farklı dersler yaptıkları ve bu derse yeterince zaman ayırmadıkları yapılan çalışmalarda (Altun, 2016; Bayat vd., 2016; Çivril-Kara vd., 2017; Şentürk vd., 2015) ortaya konmuştur. Bu durumun nedeni olarak sınavlarda yer alan derslere ağırlık verilerek beden eğitimi ve oyun gibi beceri derslerinin geri plana atılması ve tam olarak işlenmemesinin zaman içerisinde öğretmenlerin bu dersteki öz-yeterlik inançlarını olumsuz etkileyeceği düşünülebilir. Bunun yanında öğretim materyallerinin ve kaynaklarının, öğretmenlerin yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002). Beden eğitimi ve oyun dersini okulun fiziki donanım yetersizliği, materyal eksikliği gibi yaşanan olumsuzluklardan kaynaklı tam olarak gerçekleştirilememek sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını olumsuz etkiliyor olabilir veya öğretmenler, bu derste kendilerini yeterli görmemelerinden dolayı dersi tam olarak yapmamalarını okulun fiziki donanım yetersizliği, materyal eksikliği, dersi diğer dersler için kullanma, öğretmenlerin kendilerini geliştirme eksikliği, bilgi eksikliği, dersin sınavlarda yer almaması ve dersin önemini kavrayamama/kavratamama gibi sebeplere dayandırıyor olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin derse katılımını sağlamada bir sorun yaşamadıkları ve bu konuda kendilerini yeterli gördükleri; çocukların istekli olmasının, oyunu sevmelerinin ve derste ilgi çekici etkinliklerin öğrencilerin derse katılım sağlamasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak bazı öğrencilerin gelişimsel farklılıklarından, davranış problemleri olmasından ve bilgisayar, tablet ve internet kullanımından dolayı derse katılmaya isteksiz oldukları katılımcı görüşlerinden elde edilen bir diğer sonuçtur. Araştırma sonucuna paralel olarak Toy (2015) da araştırmasında öğretmenlerin, öğrenci katılımına ilişkin öz-yeterlik inançlarını oldukça yeterli düzeyde olarak algıladıklarını ve sınıf öğretmenlerinin derslerinde öğrenci katılımını istendik düzeyde sağlayabildiklerini ortaya koymuştur. Oyunlar, çocukların severek ve isteyerek katıldıkları etkinliklerdir. İlkokullardaki beden eğitimi ve oyun dersinin temelinde de çocukların çok yönlü gelişimini oyunlarla sağlamak olduğu düşünüldüğünde çocukların bu derse severek katılmalarında dersin kendisinin ve içeriğindeki oyunların esas olduğu söylenebilir. Bunun yanında bazı öğrenciler bireysel farklılıklarından, ilgilerinin farklı olmasından veya davranış sorunlarından dolayı beden eğitimi ve oyun dersine katılmada isteksiz davranıyor olabilirler. Buradan hareketle öğrencilerin derse severek ve isteyerek katılmalarının öğretmen öz-yeterlik algısı üzerinde olumlu bir etkisinin olacağı; öğrencilerin bazılarının derse katılmamasının öğretmenlerin öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olabileceğini, ilgi ve yeteneklerinin aynı olamayacağını bilmelerinden dolayı öz-yeterlik algıları üzerinde olumsuz bir etkisinin olmayacağı düşünülebilir. Araştırma sonucundan farklı olarak Brouwers ve Tomic (2000) çalışmalarında sınıf ortamında uyumlu davranışlar sergileyen öğrencilerin, öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını olumlu etkilediğini belirlemişlerdir. Buna karşılık, başarı gösteremeyen ve uyum sağlayamayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını olumsuz etkileyerek öğretmenlerde tükenmişlik ve çaresizlik duygularını ortaya çıkardıklarını saptamışlardır. Bunlara ek olarak öz-yeterlik algısı azalan öğretmenlerde de işten soğuma, öğretimde çabalamaktan vazgeçme veya müdahaleci bir sınıf yönetimi anlayışı gibi öğrencilerin olumsuz davranışlarını daha da arttıran uygulamaları kullanma eğilimi olduğunu tespit etmişlerdir. Bandura (1994) ise öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının değişmesinde ve sınıf ortamında olumlu davranış geliştirmelerinde etkili olabileceğini belirtmiştir.

Katılımcı görüşlerine göre bu çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve sporda kullanılan teknikleri bilmedikleri veya sınırlı sayıda teknik bildikleri ve bu anlamda kendilerini yeterli görmedikleri

saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Toy (2015), öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik inançlarını oldukça yeterli düzeyde algıladıklarını ve öğrenci düzeylerine uygun öğretim stratejilerini benimsediklerini belirtmiştir. Zararsız (2012) da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını incelediği çalışmada, en yüksek aritmetik ortalamanın öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterliklerinde çıktığını ortaya koymuştur. Katılımcı görüşlerine göre elde edilen bir diğer sonuç da bu çalışmaya katılan öğretmenlerin beden eğitimi ve oyun dersinde değerlendirmeye gereken önemi vermedikleri, daha çok gözleme dayalı bir değerlendirme yaptıkları, ölçek kullanan öğretmenlerin de ders kazanımlarını ölçecek nitelikte kapsamlı bir ölçek kullanmadıkları ve değerlendirmede kendilerini yetersiz gördükleridir. Pajares'e (1992) göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile planlama ve öğretim süreçlerindeki öğretim yöntem-teknik, değerlendirme ve sınıf yönetimi yaklaşımı gibi sınıf içi uygulamaları arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Bunun yanında öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, öğretimde yeni yaklaşım ve teknikleri öğrenmeye ve bunları derslerinde kullanmaya daha yatkındırlar (Ross, 1998). Lisans düzeyinde beden eğitimi ve oyun dersinin öğretimi için sınıf öğretmenlerine verilen derslerin yeterli olmadığı; bu dersin öğretimini planlama, uygulama ve değerlendirme konularında öğretmenlerin uygulama becerileri kazanmaları gerektiği düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda gereken donanıma sahip olmalarının onların öz-yeterlik inançlarını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve oyun dersinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler: Kılık kıyafet yönetmeliği, bilgi eksikliği, davranış problemi olan öğrenciler, öğrencinin uygun kıyafet giymemesi, velilerin derse müdahale etmesi, materyal yetersizliği, soyunma odası olmaması, ileri yaş, oyun alanı/spor salonu olmaması, fiziksel donanımdaki eksiklikler, sınav kaygısı ve okul idaresinin materyal sağlamadaki yetersizliği olarak saptanmıştır. Katılımcı görüşlerine göre öğrencinin derste istekli olması, ders materyallerinin varlığı, uygun kıyafet giymek, sınıf mevcudu, sınıftaki kız-erkek dağılımının eşitliği, öğretmenlerin fiziksel uygunluğu, alanında uzman kişilerin derse girmesi ve öğretmenlerin ders dışında da sportif faaliyete katılması durumlarının dersin verimli olmasını sağlayacağı ifade edilmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a (2002) göre bilgi birikimi gibi öğretmene ilişkin, sınıf mevcudu gibi sınıfa ait ve öğretim materyalleri/kaynakları gibi değişkenlerin; okul müdürünün yaklaşımı ve desteği/onayı gibi yönetimle alakalı veya toplumun, velilerin ve meslektaşların yaklaşımı, desteği/onayı gibi çevresel etmenlerin öğretmenlerin yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendi öğretimsel yeterliklerine güvenmelerine karşın, çevresel faktörlerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu düşünmelerinden (Hoy & Woolfolk, 1993; Woolfolk & Hoy, 1990) dolayı sınıf öğretmenleri kılık kıyafet yönetmeliği, velilerin derse müdahale etmesi, materyal yetersizliği, soyunma odası olmaması, oyun alanı/spor salonu olmaması, fiziksel donanımdaki eksiklikler ve okul idaresinin materyal sağlamadaki yetersizliği gibi çevreden kaynaklı sorunları dersin verimli bir şekilde işlenmesinde engel olarak görüyor ve öğretmenler bu durumdan kaynaklı yetersizlik hissediyor olabilirler. Bunun yanında sınıf öğretmenleri 1, 2 ve 3. sınıflarda beş ders saati, 4. sınıfta iki ders saati beden eğitimi ve oyun dersini yürütmek durumunda olmalarından dolayı kılık kıyafet yönetmeliğini ders için engel olarak görüyor ve bu derste rahatça fiziksel aktiviteleri gerçekleştirebilecekleri kıyafetler giymenin ders verimini arttıracaklarını; fiziksel uygunluklarını yetersiz bulmalarından ve ders dışında da sportif faaliyetlere katılmanın vücutlarında yaratacağı olumlu etkinin de derste verimi arttıracaklarını düşünmelerinden dolayı bu durumların onların öz-yeterliklerini olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul idaresini beden eğitimi ve oyun dersine karşı ilgisiz buldukları, bazı meslektaşlarının derse yaklaşımını olumlu bazılarının yaklaşımını ise olumsuz olarak değerlendirdikleri, velilerin bu derse karşı olumsuz bir yaklaşım içerisinde olduklarını veya ilgisiz davrandıklarını düşündükleri saptanmıştır. Bandura (1986), öz-yeterlik inancı kaynaklarından dolayı yaşantıların etkisiyle kişilerin, bir başkasının deneyimiyle benzerlik kurarak kendilerini, model aldıkları bireyler gibi, yeterli görebileceklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin diğer meslektaşlarının ve okul idaresinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarından etkilenebileceği hatta onlarla aynı yönde öz-yeterlik

algısı geliştirebilecekleri düşünülebilir. Eker (2014) de çalışmasında, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyinin istenilen seviyeye gelmesini, öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla bilgi ve tecrübelerini paylaşmalarına bağlamaktadır. Gibson ve Dembo (1984) ve Tschannen-Moran vd. (1998) öğretmen yeterliğini, "Denetim odağı" kavramını temel alan Rotter'ın kuramını ve "öz-yeterlik" kavramını temel alan Bandura'nın kuramını tutarlı olarak bütünleştirerek ölçmeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğretmen yeterliğini iki boyutlu olarak saptamışlardır (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Bu boyutlardan ikincisi olan genel öğretim yeterliği, öğretmenin, okulda sunulan eğitimin, öğrenci başarısı üzerinde diğer dışsal etmenlerden daha etkili olduğuna ilişkin inancıdır yani genel öğretim yeterliği, diğer öğretmenleri, okulu ve bir bütün olarak eğitim sistemini göz önüne alan bir değerlendirmenin ürünüdür (Anderson vd., 1988; Ross, 1994; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Buradan hareketle okul idaresinin, velilerin ve meslektaşların beden eğitimi ve oyun dersine dair olumlu tutum ve görüşlerinin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını olumlu etkileyeceği; olumsuz tutum ve görüşlerinin ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Katılımcı görüşlerine göre araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin öğrencilere fazla katkıda bulunamadıklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bedensel gelişim sağlamada, oyun kültürü oluşturmada, temel hareket becerileri kazandırmada, sosyalleşmeyi sağlamada, iletişim becerileri kazandırmada, iş birliği, yardımlaşma, kurallara uyma ve kazanma ile kaybetmenin doğal olduğunu kavratmada öğrencilere katkıda bulunabildikleri saptanmıştır. Gibson ve Dembo (1984) ve Tschannen-Moran vd.'nin (1998) öğretmen yeterliğini ölçtükleri çalışmalarında öğretmen yeterliğinin iki boyutundan (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005) birincisi olan bireysel öğretim yeterliği öğretmenlerin, öğrenci başarısını geliştirme ve öğrenci davranışlarını başarıyla denetleme konusunda kendilerinin yeterliklerine dair inançlarıdır (Soodak & Podell, 1996). Güçlü yeterlik algısı taşıyan öğretmenler, öğrenci başarısını ve güdüsünü denetleyebileceklerine, en azından olumlu olarak etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran vd., 1998). Buradan hareketle çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilere fazla katkıda bulunamadıklarını düşünmeleri sonucunun ortaya çıkmasında öz-yeterliği düşük olan sınıf öğretmenlerinin kendilerini beden eğitimi ve oyun dersinde yetkin görmemelerinin etkili olduğu söylenebilir. Bandura (1994) da öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenebilmesi için daha çok çaba sarf ettiklerini, amaca ulaşmalarında öğrencilerini teşvik edici davranışlarda bulduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının yüksek olmasının, öğrencilere katkıda bulunmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara yönelik olarak öneriler şu şekilde sıralanabilir: a) Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersini gerçekleştirmelerinde kendilerini yeterli görmedikleri araştırmanın en önemli bulgularındandır. Bu nedenle öğretmenlerin derse yönelik öz-yeterliklerinin artırılabilmesi noktasında teoriye ve uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimlerin ilkökuldaki her sınıf düzeyine yönelik olarak sınıf öğretmenleri için her yıl düzenlenmesi, özellikle dersin içeriğini tam anlamıyla gerçekleştirmeyen ve dersin uygun bir şekilde yürütülebilmesinde yer, malzeme vb. problemler yaşayan üniversitelerde verilen eğitimlerin dersin amaç ve içeriğine uygun bir şekilde yerine getirilmesi, ilkökullardaki malzeme eksikliklerinin MEB tarafından giderilerek ders için uygun ortam ve şartların sağlanması, okul idaresi ve ailelerin dersin önemi noktasında daha fazla bilinçlendirilmesi gerektiği söylenebilir. b) Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik öz-yeterliklerinin nitel bir yaklaşımla ele alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin derse yönelik öz-yeterliklerin nicel ya da karma araştırma yaklaşımlarının kullanılarak ortaya çıkarılması ve ayrıca motivasyon, tutum vb. gibi özelliklerin konu olarak ele alınarak farklı çalışmaların planlanmasının sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin niteliklerinin ortaya çıkarılması anlamında önem taşıdığı düşünülmektedir.

Kaynakça/Reference

- Abakay, U., Alıncak, F., Akyel, Y., & Yetiş, Ü. (2015). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 1-9.
- Alemdağ, S., Öncü, E., & Sakallıoğlu, F. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlilikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 45-60.
- Alıncak, F. (2016). Attitudes of secondary school students including physical activity involving playing games. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 2(3), 1-14.
- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327-347.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Arslan, Y., & Altay, F. (2009). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin bazı eğilimleri açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11(1), 14-23.
- Ayan, S., Alıncak, F., & Tuzcuoğulları, Ö. T. (2015). Gaziantep'te oynanan bazı yöresel oyunların hentbol branşının teknik çalışmasına yönelik eğitsel oyunlar olarak değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 252-257.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baş, T., & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bayat, S., Kaymak, M. N., & Balcı, O. (2016). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4917-4930.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının analizi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel yöntemler. S. B. Demir (Çev. Ed.), *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları: Araştırma deseni* içinde (ss. 183-213). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlilik alguları* [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Çivril-Kara, R., Küçük-Kiliç, S., & Öncü, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8, 17-46.
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-220.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 1-33). Sage Publications: California.
- Doğan, E. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- MEB. (2012). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı* (İlkokul 1-4. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Newman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). United States of America: Pearson Education Limited.
- Newton, L. D., & Newton, D. P. (2005). Can elementary textbooks help teachers teach physical education for understanding? *International Journal of Physical Education*, 42(1), 26-34.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> adresinden 23.11.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception beliefs* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Portman, P. A. (1996). Preservice elementary education majors about their elementary physical education classes (Pt. 1). *Indiana Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance Journal*, 25(2), 25-28.
- Ross, J. A. (1994, June). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (pp. 49-73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Saydam, R. (2003, Ekim 30-31). *İlköğretim okulu I ve II. devre müzik eğitiminde eğitimci sorunu* [Sözlü bildiri]. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, Türkiye.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Soodak, L., & Podell, D. (1996). Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-412.
- Şentürk, U., Yılmaz, A., & Gönener, U. (2015). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili görüş ve uygulamaları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 10(2), 22-30.
- Thompson, K. (1996). *Physical education and sport in Hunter region primary schools* [Doctoral dissertation]. Newcastle University.

- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2002, April). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 137-148.
- Woolfolk-Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356.
- Xiang, P., Lowy, S., & McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(2), 145-161.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Studies have shown that primary school children need to participate in physical education and play activities for healthy physical and psychological development in order to meet their needs (Janssen and Leblanc, 2010; MEB, 2012). Physical education, exercise, and sports might provide paramount chances for the development of individuals' psychological and physical health (Abakay et. al., 2015; Alıncak, 2016). Educational plays and physical activities play a crucial role in young children's mental and physical health. Therefore, schools and educational institutions should offer these activities in their curricula to ensure children's physical, psychosocial, emotional, and academic development. Research points out that educational plays help students improve or develop their fine motor abilities as well as their socio-emotional skills (Ayan vd., 2015). Turkish Ministry of National Education has included physical education classes in the recent elementary school curricula. "The main goal of the new curricula is to help children develop their psychomotor and social skills through physical education classes" (MEB, 2012: 5).

Children's participation in physical education and play classes during their elementary school years is crucial because their grades are considered the key to their future psycho-educational development and academic success. Furthermore, providing opportunities to these children might ensure the future success of the national education system. Early years are also known as play time for individuals and playing might contribute to the enrichment of the students' academic and social competencies. Thus, it is important to document elementary school teachers' self-efficacy beliefs in the physical education and play course. Research is scarce in this area. Therefore, the goal of this study was to investigate the elementary school teachers' self-efficacy beliefs toward the physical education and play course.

2. METHOD

The case study method was used in this qualitative study, and the data were gathered by the interview technique. The participants were 8 elementary school teachers (5 female and 3 male). Purposeful sampling method was used to determine the sample for the semi-structured interviews (Baş ve Akturan, 2013; Creswell, 2013). A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The interview questions were prepared by conducting a literature review and by obtaining the opinions of two experts. Eight open-ended questions were included in the interview form. They were about the participants' self-efficacy beliefs about the physical education and play course. A tape recorder was used during data collection. Content analysis was used for data analysis. The data were transcribed, analyzed, and coded.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The analysis revealed eight themes which were the reasons for teachers' incompetence in the physical education and play classes, the reasons for their not being able to bring the classes to an end, the reasons for students' non-participation in the classes, the methods and techniques used in teaching the course and assessing student performance, the problems experienced during the classes, the factors that ensure the efficient flow of the classes, the attitudes of school administrators, colleagues, and parents towards the course, and teachers' contribution to students during classes. The findings showed that classroom teachers considered themselves efficient in terms of classroom management and student engagement in physical education and play classes. However, their self-efficacy beliefs were low in terms of content knowledge, physical fitness, and the knowledge of games in physical education. The participants also stated that they could not carry out the classes successfully due to the lack of equipment. They added that some students could not participate because of developmental differences, but students still enjoyed the activities and liked being a part of them. The findings showed that teachers mostly used observation to assess student learning. The teachers pointed out that they faced several problems when they conducted the classes. The most significant was the students' not having appropriate clothes. Parents also caused problems. Class size was also reported as a serious problem in conducting the classes efficiently. Lastly, the negative attitudes

of school administrators toward the course added to the problems teachers experienced when they conducted their classes.

The findings showed that the participating elementary school teachers generally considered themselves inadequate for the physical education and play course. They also considered themselves inadequate due to their ages and physical fitness. The participants reported facing various difficulties during the classes. This might be because they put more effort into student assessment and used tasks that were not related to their teaching practices. This might cause their self-efficacy beliefs to be negatively affected over time. The teachers reported that they did not have any problems ensuring student participation and they found themselves competent in this regard. Some participants reported that they either did not know how to employ necessary teaching techniques used in physical education or that they knew a limited number of techniques. Another important explanation as to why the participants' self-efficacy beliefs were low in specific tasks is that their undergraduate education might not be sufficient. Therefore, undergraduate teacher training programs in physical education may have to be revised to offer more theoretical and field practices.

To conclude, the participants reported that they were worried about their contribution to their students because of their low self-efficacy beliefs. In this sense, it is crucial to develop psycho-education programs to enrich their self-efficacy beliefs in the physical education and play course.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Gerçekleştirilen 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. Araştırmanın verileri 2019 yılında toplandığı için etik kurul izni alınmamıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük ilkesi esas alınmış ve elde edilen veriler yalnızca bu çalışma kapsamında bilimsel amaçlı kullanılmıştır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmaya 1. ve 2. yazarların katkı oranı %60, 3. ve 4. yazarların katkı oranı %40 olarak belirlenmiştir. Yazarların araştırmaya katkı sundukları bölümler aşağıda belirtilmiştir.

Yazar 1 ve 2: Araştırmanın tasarlanması, uygulama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 3 ve 4: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 767 – 793. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-968962>

Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve İş Doymu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *

Examination of The Relationship Between Professional Burnout and Job Satisfaction Levels of Teachers Teaching Children with Special Needs and Typical Developments

Savaş Berk¹ , Ramin Aliyev² 

Geliş Tarihi (Received): 09.07.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 23.05.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Araştırmada, özel gereksinimi olan ve tipik gelişen çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doymu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ilkökul, ortaokul, lise ve özel eğitim okullarında tipik gelişen çocuklara eğitim veren 500 öğretmen ile özel eğitim okulları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel gereksinimi olan çocuklara eğitim veren 350 öğretmen olmak üzere toplam 850 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve İş Doym Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimi olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri yüksek, iş doyumlarının ise düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve iş doyumları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin iş doyumlarının, mesleki tükenmişliğe ait toplam varyansın %27'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve iş doyumları; cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, öğretmen, mesleki tükenmişlik, iş doymu.

&

Abstract: The research was conducted to examine the relationship between the levels of professional burnout and job satisfaction of teachers who teach children with special needs and typically developing children. Relational screening model was used in the research. The sample of the research is 850 teachers, 500 of whom are teaching children with typical development in primary, secondary, high school and special education schools affiliated to Gaziantep Provincial Directorate of National Education, and 350 teachers teaching children with special needs in special education schools and special education and rehabilitation centers. The data were collected by using a personal information form which was created by the researchers, the Teacher Professional Burnout Scale and the Job Satisfaction Scale. As a result of the research, it was found that the professional burnout of teachers who teach children with special needs is high and their job satisfaction is low. It was determined that there was a negative significant relationship between teachers' professional burnout and job satisfaction, and teachers' job satisfaction explained 27% of the total variance of professional burnout. In addition, professional burnout and job satisfaction of teachers showed a significant difference according to variables such as gender, marital status, age, professional seniority, monthly income.

Keywords: Special education, teacher, professional burnout, job satisfaction.

Atıf/Cite as: Berk S. & Aliyev, R. (2022). Özel gereksinimi olan ve tipik gelişen çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doymu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 767-793. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-968962>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Savaş Berk, Hakkari Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, savasberk@hakkari.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9528-0313>

² Doç. Dr. Ramin Aliyev, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ramin.aliyev@hku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1983-6505>

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitime verilen önem giderek artmakta, eğitimin niteliğini artırmak amacıyla okullarda görevli personelin niteliğini ve çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik girişimlerde bulunmaktadır (Aliyev, 2004). Eğitimde verimliliği etkileyen çok sayıda değişken olmasına rağmen en önemli değişkenlerin başında öğretmen gelmektedir. Nitelikli öğretmen, öğrencilerinin kalıcı öğrenmelerine imkan sağlayan donanımına sahip olan kişidir (Ataklı, 1996). Öğrenci ile öğrenilecek konu arasındaki etkileşim olan öğrenme, insanlar arasındaki samimi ilişkileri de gerekli kılan bir etkinlik olması nedeniyle öğrenme sürecinde kullanılan materyale bakılmaksızın öğretmenin öğretimdeki rolü hiçbir zaman azalmamaktadır (Oktay, 1991). Eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğretmenlerin, eğitim ortamlarında verimliliğin artması için iş doyumlarının sağlanması ve iş doyumunu düşüren, öğretmeni mesleki tükenmişlik düzeyine getiren etmenlerin araştırılması gerekmektedir.

Mesleki tükenmişlik, özellikle insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde daha sık görülmektedir. Eğitim ve hizmet sektöründe çalışan personellerde tükenmişliğin daha sık görülmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Çünkü bu mesleklerde sürekli olarak insanlarla etkileşim söz konusudur. Çeşitli meslek gruplarının, örgütsel yapılarından ve çalışma koşullarından kaynaklı yüksek düzeyde stresle karşı karşıya kaldığı bilinmektedir. Amerikan Stres Enstitüsü tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğinin sağlığı tehlikeye sokma ve günlük yaşamsal problemler ile mücadeleyi zorlaştırma açısından yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak gösterilmiştir (Baltas ve Baltas 1998; Ertürk ve Keçecioglu, 2012).

Amerika'da 1970'li yıllarda kullanılmaya başlanan mesleki tükenmişlik kavramı (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001), çalışan bireylerde sıklıkla görülen bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981). Alanyazında farklı araştırmalara konu olan mesleki tükenmişliği Maslach (2003), bireyin çalışma ortamında uzun süreli strese maruz kalması sonucu mesleğine karşı uyumsuzluk veya uyumsuzluktan kaynaklı ve kronik yorgunluk içeren psikolojik bir durum olarak tanımlamıştır. Bunun dışında bir çok araştırmada da benzer tanımlar yapıldığı görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Wisniewski ve Gargiulo, 1997; Sılığ, 2003).

Mesleki tükenmişlik sendromunun belirtileri net olmamakla birlikte bireylerde yavaş yavaş ve farkında olmadan gelişmekte ve bu sendroma yakalanan bireyler yaşadıkları duyguları ifade etmede ve anlamada güçlükler yaşamaktadır (Şahin ve Şahin, 2012). Mesleki tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin mesleki doyumsuzluk ile yorgunluğun karışımı bir duygu yaşadıkları ve gerekli tedbirleri alınmadığında bireyi büyük sıkıntılara sürükleyen başa çıkılmaz bir sürece doğru sürüklenebilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Babaoğlu (2007) ise, mesleki tükenmişliği, sadece kendini tükenmiş hissedene bireyin sorunu olmadığını aynı zamanda bireyin; ailesi, meslektaşları ve yöneticileri ile ilişkilerini ve performansını olumsuz etkileyen, oldukça yıkıcı bir psikolojik durum olarak değerlendirmektedir. Depresyon, moral bozukluğu, kişiler arası ilişkilerden kaçınma, üretkenliğin azalması, baskı ile baş edememe, zayıf benlik algısı (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 1998) şeklinde kendini gösteren tükenmişlik duygusu alanyazın çalışmalarında, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı duygusu olmak üzere üç boyutuyla ele alınmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Oruç, 2007; Yiğit, 2007).

Duygusal tükenmişlik, bireyin duygusal anlamda kendini terkedilmiş hissetmesi, mevcut işinden bıkkınlık ile ortaya çıkar ve psikolojik olarak kendini iyi hissetmeme ile kendini gösterirken (Ören ve Türkoğlu, 2006; Yiğit, 2007), duyarsızlaşma, bireyin, meslektaşlarına ve öğrencilerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesi şeklinde kendini dışa vurma durumu olarak ortaya çıkmaktadır (Nichols ve Sosnowsky, 2002). Bunun yanında, düşük kişisel başarı duygusu olan üçüncü boyut: Kendisini olumsuz olarak değerlendiren bireyin (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach ve Jackson, 1981), mesleğindeki başarısından memnun ve mutlu olamaması durumudur (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişlik duygusu; birlikte çalışılan grubun özelliklerine, iş koşullarına ve kişinin bireysel özelliklerine bağlı olarak gelişebilen ve her iş ortamında ve bu ortamlarda çalışan her bireyde görülme olasılığı olan bir durum olarak kendini göstermektedir (Sayıl, Haran, Ölmez ve Özgüven, 1997). Bu duyguya sahip bir birey, gerek iş ortamında gerekse bulunduğu ortamlarda kendini iyi hissetmeyebilir ve kaliteli bir yaşam sürdüremeyebilir.

Tükenmişliğin, bireyin iş başarısını üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Tükenmişlik ile işe devamsızlık, iş değişikliği, düşük verimlilik, iş doyumunda azalma ve sorumluluktan kaçınma gibi durumlar arasında bir ilişki bulunmaktadır (Angerer, 2003; Çağlar ve Demirtaş, 2011). İş doyumuna, mesleki deneyimlerle geliştirilen duygusal bir tepkidir (Kahraman, Engin, Dülgerler ve Öztürk, 2011). Demografik, kurumsal ve psikolojik birçok değişkenle ilişkisi olan iş doyumunun yüksek olması, bireyin işe bağlılık ve işle bütünleşme düzeyini arttırırken (Güner, 2007; Klassen vd., 2012) tükenmişlik düzeyini azaltmaktadır (Weng vd., 2011; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013).

İş doyumuna, araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Örneğin Vroom'a göre iş doyumuna, iş görenlerin sahip olduğu işteki rolüne karşı duygusal tepkilerdir. Galbraith'e göre iş doyumuna, iş görenlerin iş davranışları ve örgütsel özendiricilere karşı olumlu ve olumsuz duygularıdır. Porter, Lawler ve Hackman'a göre ise iş doyumuna, iş görenlerin işine ve örgütüne karşı geliştirdiği bir tepki olarak tanımlanabilir (Varlık, 2000). Alanyazında yapılan farklı tanımlamalarda da görüleceği gibi, iş doyumuna, bir iş görenin işinden hoşnut olup olmaması ile ilgili içsel bir durumu ifade etmekte (Savcı, 1999) ve bireydeki mevcut farklı tutumların bir sonucu olarak görülmektedir. Bu tutumlar; işe dair ücret, denetim, çalışma koşulları, gelişim imkânları, yeteneğin tanınması, işin değerlendirilmesi, işteki sosyal ilişkiler gibi değişkenlerle ilişkilidir (Bogler, 2002).

İş doyumuna, birey ve iş ile ilgili birçok değişkenle ilişkilidir. Bir örgütün etkililiği, verimliliği, çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri, işe devam ve devamsızlık, çalışanların ruh ve beden sağlığı, vb. iş doyumuna ilişkili başlıca değişkenlerdir (Bogler, 2002). İş ortamlarında doyum sağlayabilen bireylerin, çevreleriyle daha düzenli ilişkilere sahip oldukları, daha istekli çalıştıkları, çalışma gruplarından memnun oldukları, bunun sonucunda da işlerinden mutlu oldukları, gurur ve başarı duyguları içinde işlerine bağlandıkları ve işlerinde verimli oldukları gözlenmektedir (Özgüven, 2003). İş ortamlarında doyumuna ulaşamadığında, çalışanların beklentilerini karşılayamamanın yarattığı gerilim, hayal kırıklığı ve hoşnutsuzluğu ifade eden iş doyumunsuzluğu ortaya çıkmaktadır. Smilansky'e göre (1984) iş ortamındaki koşulların elverişsizliği, sosyal ilişkilerin zayıflığı, ücret, yönetim ilişkileri gibi pek çok etken iş doyumunsuzluğuna neden olabilmektedir (Akt; Aliyev, 2004). İş doyumuna ile mesleki tükenmişlik ilişkisi incelendiğinde, bireylerin başlangıçta yer aldıkları örgüte bağlılık ve çalışma yeterliliklerini, aşırı stres ve bununla başa çıkamamalarına bağlı olarak kaybetmeye başladıkları görülmektedir. Yani çalışanlarda öncelikle iş doyumunsuzluğu yaşanırken daha sonraları ise bu doyumunsuzluk, tükenmişlik duygusuna dönüşmektedir (Otacıoğlu, 2008).

Meslek gruplarında karşılaşılan güçlükler çeşitlilik göstermekle birlikte bazı mesleklerde bu güçlüklerin düzeyi bir diğer mesleğe göre daha ağır olabilmektedir. Çocukların kontrolünün sağlanması ve eğitim sürecindeki güçlükler ve iş yükünün nispeten daha fazla olması nedeniyle özel gereksinimi olan çocukların eğitim gördüğü okulların çalışma koşulları, diğer okullara göre daha ağırdır (Başaran, 2001; Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz, 1996). Alanyazındaki çalışmalarda, özel eğitim okullarında özel gereksinimi olan çocuklara hizmet veren öğretmenlerin durumlarından memnun olmadıkları (Başaran, 2001), mesleki doyum yaşamadıkları (Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz, 1996) ve bu okullarda çalışan öğretmenlerde yıpranma oranının diğer okullardaki öğretmenlere göre çok daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Billingsley, 1993; Boe, Bobbit, Cook, Whitener ve Weber, 1997; Boyer ve Gillespie, 2000; Oruç, 2007).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, özel gereksinimli (ÖG) ve tipik gelişen (TG) çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu puan ortalamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, İDÖ puan ortalamalarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 2- ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamaları demografik değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, aylık gelir) farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliği, sadece öğretmenleri değil aynı zamanda öğrencilerini, hizmet verdiği okulu, öğrencilerinin ailelerini, kendi yakın çevresini de olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Arslan ve Aslan, 2014). Mesleki tükenmişlikten kaynaklı ortaya çıkabilecek olumsuzluklar istemeden de olsa sunulan eğitim öğretim hizmetlerini nitelik ve nicelik bakımından olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Arslan ve Aslan, 2014; Cooley ve Yovanoff, 1996). Bu bağlamda, öğretmenlerin tükenmişlik sendromunun fark edilmesi ve zamanında teşhis edilerek uygun ve gerekli tedbirlerin alınması büyük önem arz etmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Nitekim, Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz (1996) da gereksinim türü farklı çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. İlgili alanda gerçekleştirilen alanyazın çalışmaları incelendiğinde, çeşitli özel gereksinim grupları ile çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini inceleyen araştırmalara rastlanmakla birlikte (Arslan ve Aslan, 2014; Başaran, 2001; Oruç, 2007; Karahan ve Uyanık-Balat, 2011; Yavuz ve Özgür, 2016; Yellice-Yüksel, Kaner ve Güzeller, 2011) ÖG olan ve TG çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyum düzeylerini ve bu etki eden faktörleri ortaya çıkarmaya yönelik gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmamıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu puan ortalamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma, bir grup içindeki değişkenler arasındaki ilişkiyi ve sıklıkla değişkenler arasında neden-sonuç olasılığına ilişkin fikir veren çalışmaları içerir (Büyüköztürk vd., 2020).

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evreni, Gaziantep İl merkez ilçe sınırları içerisindeki okullardan rastgele seçilen örgün eğitim hizmetlerinin sunulan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarında TG çocuklara eğitim veren öğretmenler ile özel eğitim okulları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada, devlet okullarında ve özel eğitim okullarında hizmet veren öğretmenlerden veri toplanmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda TG çocuklara eğitim veren 500, özel eğitim okulları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ÖG olan çocuklara eğitim veren 350 olmak üzere toplam 850 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tablo 1'de ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde; hem ÖG olan (%62.0) hem de TG (%44.4) çocuklara eğitim veren kadın öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin %52.6'sı bekar, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin %36.8'i bekadır. ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin %28.9'u 20-25 yaş aralığında yer alırken, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ise en fazla orana sahip olduğu grup %35.4 ile 36 yaş ve üzeridir. Mesleki kıdem değişkenine göre en fazla orana sahip grup; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerde %43.4 ile 6-10 yıl, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerde ise %51.8 ile 11 yıl ve üzeridir. ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin %36.6'sı 1851-

2650₺ aylık gelire sahip olduğu, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin %45.2'sinin aylık gelirinin 2651₺ ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 1.
Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Öğretmen				
	ÖG Çocuklara Eğitim Veren		TG Çocuklara Eğitim Veren		
	n	%	n	%	
Cinsiyet	Erkek	133	38.0	278	55.6
	Kadın	217	62.0	222	44.4
Medeni Durum	Bekar	185	52.6	184	36.8
	Evli	165	47.4	316	63.2
Yaş	20-25 yaş	101	28.9	106	21.2
	26-30 yaş	84	24.0	111	22.2
	31-35 yaş	91	26.0	106	21.2
	36 yaş ve üzeri	74	21.1	177	35.4
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	145	41.4	122	24.4
	6-10 yıl	152	43.4	119	23.8
	11 yıl ve üzeri	53	15.1	259	51.8
Aylık Gelir	0-1850₺	127	36.3	54	10.6
	1851-2650₺	128	36.6	220	44.2
	2651₺ ve üzeri	95	27.1	226	45.2
Toplam		350	100	500	100

ÖG: Özel Gereksinimli, TG: Tipik Gelişen

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Verilerin toplanmasında öğretmenlerin; demografik bilgilerine yönelik kişisel bilgi formu, mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Kaner, Yellice-Yüksel ve Şekercioğlu (2008) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ)" ve iş doyumunu düzeyleri için ise Batıgün ve Şahin'in (2006) alanyazına kazandırdığı "İş Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla; ölçek Likert tipi olduğundan ve tek uygulamadan elde edildiğinden Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı (α) hesaplanmıştır. Mevcut araştırma için ÖMTÖ güvenilirlik katsayısı $\alpha = .97$, İDÖ güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .95$ olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puan ortalamalarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018).

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem ve aylık gelir düzeyi gibi demografik özelliklerine yönelik bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu form, diğer veri toplama araçlarıyla birlikte öğretmenlere sunulmuştur.

2.3.2. Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği (ÖMTÖ)

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ), öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla Kaner, Yellice-Yüksel ve Şekercioğlu (2008) tarafından geliştirilmiştir. ÖMTÖ 26 madde ve 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik (MİDT) ve Başarısızlık (B) alt boyutu yedi maddeden (1, 3, 7, 8, 9, 10 ve 11. madde) oluşmaktadır. Öğrencilere Duyarsızlaşma (ÖD) alt boyutu yedi maddeden (12, 13, 14, 15, 16, 19 ve 20. madde) oluşmaktadır. Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik (FDT) alt boyutu yedi maddeden (2, 4, 5, 6, 17, 18 ve 23. madde) oluşmaktadır. Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma (MYD) alt boyutu ise beş maddeden (21, 22, 24, 25 ve 26. madde) oluşmaktadır. Mevcut araştırmada ÖMTÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin tümü için .92, alt ölçekler için .80 ile .90 arasında değişmektedir.

2.3.3. İş doyumunu ölçeği (İDÖ)

Bireylerin işten aldıkları doyumunu ölçmek amacıyla Batıgün ve Şahin (2006) tarafından geliştirilen ölçekte, 32 madde ve 6 alt boyut yer almaktadır. Bu alt boyutlar; İşletme Politikaları on beş maddeden (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19 ve 29. madde), Bireysel Faktörler beş maddeden (12, 21, 30, 31 ve 32. madde), Fiziksel Koşullar dört maddeden (10, 24, 25 ve 26. madde), Kontrol/Otonomi üç maddeden (20, 27 ve 28. madde), Ücret iki maddeden (1 ve 16. madde) ve Kişilerarası İlişkiler üç maddeden (9, 22 ve 23. madde) oluşmaktadır. İş yaşamına yönelik her bir madde ile bireyin yaptığı işten ne kadar tatmin olduğu araştırılmaktadır. İş doyumunu ölçeğinde, % 0 ile % 100 arasında değişen kategoriler arasından öğretmenlerin değerlendirme yapmaları istenmektedir. Mevcut araştırmada İDÖ'den elde edilen toplam puan kullanılmıştır. İDÖ Cronbach iç tutarlılık katsayısı .94'tür.

2.4. Verilerin analizi

Verilerinin toplanması için uygun şartlara sahip okullar ziyaret edilerek idari personelleri (müdür, müdür yardımcısı) görüşülmüştür. Veri toplama araçları ve kişisel bilgi formu öğretmenlerin tümüne, araştırmanın amacı ve anketleri nasıl dolduracağı ile ilgili bir açıklama yapılarak bireysel olarak uygulanmıştır. 1000 ölçek uygulanmış, daha sonra, uç değerler ayıklanmış ve eksik doldurulanlar çıkarıldıktan sonra 850 tanesi çalışmaya dahil edilmiştir. Elde edilen verilerin analizine geçmeden önce, her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Tablo 2'de ÖMTÖ ve İDÖ'ye ait normallik analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.

ÖMTÖ ve İDÖ'ye İlişkin Normallik Analiz Sonuçları

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	.077	850	.200*	.964	850	.45*
İş Doyumu Ölçeği	.042	850	.200*	.987	850	.17*

*p>.05

Tablo 2 incelendiğinde; ÖMTÖ ve İDÖ'ye ilişkin Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi değerlerinin p> .05 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Alanyazında Büyüköztürk (2013) tarafından belirtilen ölçütün (p>.05) sağlandığı ve ölçeklerden elde edilen verilerin dağılımının normal olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda araştırma sorularının sınanması için parametrik test teknikleri seçilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi doğrultusunda, öncelik bağımlı değişkenler arasındaki ilişki için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca iki alt kategorili değişkenlerde, bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testi; üç ya da daha fazla alt kategorili değişkenlerde ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Ayrıca gruplar arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğünün hesaplanması için Cohen'in d katsayısından ve (η^2) eta-kare değerinden yararlanılması gerekmektedir (Pallant, 2017). Etki büyüklüğü için Cohen'in d ve (η^2) eta-kare katsayıları hesaplanırken; .20 küçük düzey etki, .50 orta düzey etki ve .80 büyük düzey etki olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1988).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29/04/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 6614 Evrak Sayı Nolu, 2021/36 Oturum Sayılı 1 Nolu Karar

3. BULGULAR

Araştırmanın temel amacına yönelik; öğretmenlerin ÖMTÖ ve alt boyutları ile İDÖ puan ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla ÖMTÖ ile İDÖ puan ortalamaları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ÖMTÖ ve alt boyutları ile İDÖ puan ortalamaları arasındaki Pearson Korelasyon analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin ÖMTÖ, İDÖ ve ÖMTÖ Alt Boyut Puan Ortalamaları Arasındaki Pearson Korelasyon Sonuçları

Ölçekler	ÖMTÖ	İDÖ	MİDTB	ÖD	FDT	MYD
ÖMTÖ	1	-.478	.914	.936	.949	.763
İDÖ		1	-.408	-.388	-.470	-.483
MİDTB			1	.807	.814	.562
ÖD				1	.873	.625
FDT					1	.696
MYD						1

MİDTB: Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık, ÖD: Öğrencilere Duyarsızlaşma, FDT: Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik, MYD: Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma

Tablo 3 incelendiğinde; ÖMTÖ ve İDÖ'den elde edilen puan ortalamaları arasında, orta düzeyde negatif yönlü ($r = -.478$, $p < .05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. İDÖ ve ÖMTÖ'nün alt boyut puan ortalamaları arasında ise: Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık ($r = -.408$, $p < .05$), Öğrencilere Duyarsızlaşma ($r = -.388$, $p < .05$), Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik ($r = -.470$, $p < .05$), Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma ($r = -.483$, $p < .05$) orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

İlk araştırma sorusuna yönelik; ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, ÖMTÖ puan ortalamalarının açıklanmasında İDÖ puan ortalamalarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamalarının, İDÖ puan ortalamalarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin ÖMTÖ Puan Ortalamalarının Açıklanmasında İDÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Standart hata	β	t	p	R ²
Sabit	124.307	1.708		72.778	.00	.23
ÖMTÖ	-.408	.026	-.480	-15.912	.00	

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, İDÖ puan ortalamalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($r=.48$, $R^2=.23$, $F(1, 848)=253.192$, $p<.05$). Buna göre öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamalarının yordayıcı, İDÖ puan ortalamalarının yordanan olduğu regresyon denklemi "İDÖ puan ortalamaları=124.307+(-.408)xÖMTÖ puan ortalamaları" şeklinde yazılabilir.

ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamaları demografik değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, aylık gelir) değerlendirilmiştir. ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamaları; cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

ÖG Olan ve TG Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ Puan Ortalamaları Arasındaki Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçek	Öğretmen	Ortalama Farkı	t	sd	p	d
ÖMTÖ	ÖG Çocuklara Eğitim Veren	7.163	2.517	348	.012*	.27
	TG Çocuklara Eğitim Veren	8.016	4.251	498	.000*	.38
İDÖ	ÖG Çocuklara Eğitim Veren	3.162	1.255	348	.210	
	TG Çocuklara Eğitim Veren	1.122	.672	498	.502	

* $p<.05$, ÖMTÖ: Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, İDÖ: İş Doyumu Ölçeği sd: serbestlik derecesi, d: etki büyüklüğü

Tablo 5'te yer alan ÖMTÖ puan ortalamaları incelendiğinde; ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, cinsiyete göre farklılaşmaktadır ($p<.05$). Buna göre her iki öğretmen grubunun cinsiyetlerinin, ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ve erkek öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için Cohen'in d katsayısı hesaplanmıştır; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler için .27, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin için .38 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) tarafından belirtilen ölçüte göre; öğretmenlerin cinsiyetlerinin hem ÖG olan hem de TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir.

Tablo 5'te yer alan İDÖ puan ortalamaları incelendiğinde; ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Buna göre her iki

öğretmen grubunda da cinsiyet değişkeninin, İDÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamaları; medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

ÖG Olan ve TG Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ Puan Ortalamaları Arasındaki Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçek	Öğretmen	Ortalama Farkı	t	sd	p	d
ÖMTÖ	ÖG Çocuklara Eğitim Veren	12.029	4.271	348	.000*	.46
	TG Çocuklara Eğitim Veren	4.212	2.140	498	.033*	.19
İDÖ	ÖG Çocuklara Eğitim Veren	2.188	.910	348	.363	
	TG Çocuklara Eğitim Veren	4.309	2.551	498	.011*	.23

*p<.05, ÖMTÖ: Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, İDÖ: İş Doyumu Ölçeği sd: serbestlik derecesi, d: etki büyüklüğü

Tablo 6'da yer alan ÖMTÖ puan ortalamaları incelendiğinde; ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, medeni duruma göre farklılaşmaktadır (p<.05). Buna göre her iki öğretmen grubunun medeni durumlarının, ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ve evli öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, bekar öğretmenlere göre daha yüksektir. Etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için Cohen'in d katsayısı hesaplanmıştır; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler için .46, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin için .19 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) tarafından belirtilen ölçüte göre; öğretmenlerin medeni durumlarının hem ÖG olan hem de TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir.

Tablo 6'da yer alan İDÖ puan ortalamaları incelendiğinde; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermezken (p>.05), TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları medeni duruma göre farklılaşmaktadır (p<.05). Tablo 6 incelendiğinde; TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin medeni durumlarının İDÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunurken, ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin medeni durumlarının, İDÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. TG çocuklara eğitim veren evli öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için Cohen'in d katsayısı hesaplanmıştır; TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin için .23 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) tarafından belirtilen ölçüte göre; öğretmenlerin medeni durumlarının TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir.

ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamaları; yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

ÖG Olan ve TG Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ Puan Ortalamaları Arasındaki Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Öğretmen	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık	η^2
ÖMTÖ	ÖG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	50455.907	3	16818.636	28.676	.000*	A<B	.20
		Gruplar İçi	202929.990	346	586.503			A<C	
		Toplam	253385.897	349				A<D	
	TG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	10076.756	3	3358.919	7.696	.000*	A<C	.05
		Gruplar İçi	216481.794	496	436.455			A<D	
		Toplam	226558.550	499					
İDÖ	ÖG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	9441.456	3	3147.152	6.271	.000*	B<D	.05
		Gruplar İçi	173646.033	346	501.867				
		Toplam	183087.489	349					
	TG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	5997.592	3	1999.197	6.142	.000*	A<B	.04
		Gruplar İçi	161436.750	496	325.477			A<D	
		Toplam	167434.342	499					

* $p < .05$, ** (A):20-25 yaş, (B):26-30 yaş, (C):31-35 yaş, (D):36 yaş ve üzeri

Tablo 7'de yer alan ÖMTÖ puan ortalamaları incelendiğinde; ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, yaşa göre farklılaşmaktadır ($p < .05$).

Tablo 7 incelendiğinde; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yaşlarının, ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F_{ÖG(3,346)}=28.676$, $p < .05$). ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yaşları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 20-25 yaş aralığındaki ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36 yaş üzeri ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde; TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yaşlarının, ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F_{TG(3,496)}=7.696$, $p < .05$). TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yaşları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 20-25 yaş aralığındaki TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, 31-35 yaş ve 36 yaş üzeri TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmış; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler için .20, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin için .05 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) tarafından belirtilen ölçüte göre; öğretmenlerin yaşlarının hem ÖG olan hem de TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir.

Tablo 7’de yer alan İDÖ puan ortalamaları incelendiğinde; ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, yaşa göre farklılaşmaktadır ($p<.05$).

Tablo 7 incelendiğinde; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yaşlarının, İDÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F_{ÖG(3,346)}=6.271, p<.05$). ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yaşları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 26-30 yaş aralığındaki ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, 36 yaş ve üzeri ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde; TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yaşlarının, İDÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F_{TG(3,496)}=6.142 p<.05$). TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yaşları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 20-25 yaş aralığındaki TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, 26-30 yaş ve 36 yaş üzeri TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmış; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler için .05, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin için .04 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) ölçütüne göre; öğretmenlerin yaşlarının hem ÖG olan hem de TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir.

ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamalarına ilişkin oluşturulan dördüncü araştırma sorularına ilişkin ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamaları; mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8’de yer alan ÖMTÖ puan ortalamaları incelendiğinde; ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır ($p<.05$).

Tablo 8 incelendiğinde; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F_{ÖG(2,347)}=45.315, p<.05$). ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 0-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, 6-10 yıl ve 11 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde; TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F_{TG(2,497)}=17.829 p<.05$). TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 0-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, 6-10 yıl ve 11 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmış; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler için .21, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin için .07 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) ölçütüne göre; öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin hem ÖG olan hem de TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir.

Tablo 8.

ÖG Olan ve TG Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ Puan Ortalamaları Arasındaki Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Öğretmen	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık	η^2
ÖMTÖ	ÖG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	52474.376	2	26237.188	45.315	.000*	A<B	.21
		Gruplar İçi	200911.521	347	578.996			A<C	
		Toplam	253385.897	349					
	TG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	15166.795	2	7583.397	17.829	.000*	A<B	.07
		Gruplar İçi	211391.755	497	425.336			A<C	
		Toplam	226558.550	499					
İDÖ	ÖG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	21864.119	2	10932.059	23.529	.000*	C<A	.12
		Gruplar İçi	161223.370	347	464.621			C<B	
		Toplam	183087.489	349					
	TG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	563.610	2	281.805	.839	.433		
		Gruplar İçi	166870.732	497	335.756				
		Toplam	167434.342	499					

* $p < .05$, ** (A):0-5 yıl, (B):6-10 yıl, (C):11 yıl ve üzeri

Tablo 8'de yer alan İDÖ puan ortalamaları incelendiğinde; TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($p > .05$), ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır ($p < .05$).

Tablo 8 incelendiğinde; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, İDÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunurken ($F_{ÖG(2,347)}=23.529$ $p < .05$) TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, İDÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir ($F_{TG(2,497)}=.839$ $p > .05$). ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, 0-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmış; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler için .20 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) ölçütüne göre; öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir.

ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamalarına ilişkin oluşturulan beşinci araştırma sorusuna ilişkin ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamaları; aylık gelire göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Aylık gelir değişkenine göre, öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

ÖG Olan ve TG Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenlerin ÖMTÖ ve İDÖ Puan Ortalamaları Arasındaki Aylık Gelire Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Öğretmen	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık	η^2
ÖMTÖ	ÖG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	19701.007	2	9850.504	14.627	.000*	C<A	.08
		Gruplar İçi	233684.890	347	673.443			C<B	
		Toplam	253385.897	349					
	TG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	5674.245	2	2837.122	6.384	.002*	B<A	.03
		Gruplar İçi	220884.305	497	444.435				
		Toplam	226558.550	499					
İDÖ	ÖG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	4763.228	2	2381.614	4.634	.010*	A<B	.03
		Gruplar İçi	178324.261	347	513.903				
		Toplam	183087.489	349					
	TG Çocuklara Eğitim Veren	Gruplar Arası	13243.022	2	6621.511	21.343	.000*	A<B	.08
		Gruplar İçi	154191.320	497	310.244			A<C	
		Toplam	167434.342	499					

*p<.05, **(A):0-1850₺, (B):1851-2650₺, (C):2651₺ ve üzeri

Tablo 9'da yer alan ÖMTÖ puan ortalamaları incelendiğinde; ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, aylık gelire göre farklılaşmaktadır ($p<.05$).

Tablo 9 incelendiğinde; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin aylık gelirlerinin, ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F_{ÖG(2,347)}=14.627, p<.05$). ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin aylık gelirleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 2651₺ ve üzeri aylık gelire sahip ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, 0-1850₺ ve 1851-2650₺ aralığında aylık gelire sahip ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde; TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin aylık gelirlerinin, ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F_{TG(2,497)}=6.384 p<.05$). TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin aylık gelirleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 1851-2650₺ aralığında aylık gelire sahip TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları, 0-1850₺ aralığında aylık gelire sahip TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmış; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler için .08, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin için .03 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) ölçütüne göre; öğretmenlerin aylık gelirlerinin hem ÖG olan hem de TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamaları üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir.

Tablo 9'da yer alan İDÖ puan ortalamaları incelendiğinde; ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, aylık gelire göre farklılaşmaktadır ($p<.05$).

Tablo 9 incelendiğinde; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin aylık gelirlerinin, İDÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F_{ÖG(2,347)}=4.634, p<.05$). ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin aylık gelirleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 0-1850₺ aralığında aylık gelire sahip ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, 1851-2650₺ aralığında aylık gelire sahip ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde; TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin aylık gelirlerinin, İDÖ puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($F_{TG(2,497)}=21.343 p<.05$). TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin aylık gelirleri arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; 0-1850₺ aralığında aylık gelire sahip TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları, 1851-2650₺ ve 2651₺ üzeri aylık gelire sahip TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmış; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler için .03, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin için .08 olarak bulunmuştur. Cohen (1988) ölçütüne göre; öğretmenlerin aylık gelirlerinin hem ÖG olan hem de TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları üzerinde küçük düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve alt boyutları ile iş doyumu düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puan ortalamaları, iş doyumu düzeylerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydemir, Diken, Yıkmuş, Aksoy ve Özokçu (2015) da özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Benzer şekilde,

Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) da, öğretmenlerin yaşam doyumu ile mesleki tükenmişlik alt boyutları arasında (duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin'in (2008) çalışmasında ise, öğretmenlerin yaşam doyumu ile duygusal tükenme alt boyutu arasında negatif yönlü, kişisel başarı alt boyutu arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Mevcut araştırma ve alanyazındaki çalışmaların sonuçları ele alındığında; öğretmenlerin okul ortamında yaşadıkları mesleki tükenmişlik, iş doyumlarına olumsuz yönde etki etmesinin doğal bir nedeni olarak görülmektedir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında yapılan analiz sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Hem ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren erkek öğretmenlerin ÖMTÖ puan ortalamalarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin İDÖ puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde; Tümkaya (1996), Güllüce (2006), Yiğit (2007) ve Çiftçi (2015), Kayan ve Kozikoğlu (2017) çalışmalarında tükenmişlik düzeyi bakımından cinsiyetler arasında farklılık olduğu ve erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik düzeyine sahip olduğunu; Ağaoğlu, Ceylan, Kerim ve Madden (2004) duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında, Karlıdağ, Ünal ve Yoloğlu (2000), Vızlı (2005) ise duyarsızlaşma alt boyutunda erkek öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Seferoğlu, Yıldız ve Avcı-Yücel'in (2014) yaptıkları çalışmada da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşadıklarını ortaya çıkıştır. Alanyazındaki çalışmalardan elde edilen, erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Karahan (2008) ise, cinsiyetin tükenmişlik Kişisel Başarı (KB) boyutunda anlamlı bir fark yarattığını belirtmiştir. Buna göre, erkek öğretmenlerin KB puan ortalamaları, kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca Yılmaz ve Aslan'ın (2018) çalışmasında da erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek tükenmişlik algısına sahip oldukları görülürken, iş doyumu bakımından cinsiyetin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar da vardır (Akten, 2007; Arıcan, 1990; Uçman, 1990). Bazı çalışmalarda ise tükenmişlik düzeyi açısından, cinsiyetler arasında fark görülmemiştir (Güney, 2014; Izgar, 2001; Kulaksız, Dilmaç ve Aydın, 2003; Sucuoğlu, Kuloğlu-Aksaz, 1996). İDÖ puan ortalamaları açısından her iki öğretmen grubunda da cinsiyet değişkeni, anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Filiz'in (2014) çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar cinsiyetin iş doyumunu etkileyen bir değişken olduğunu ve genellikle erkek çalışanların kadın çalışanlara göre daha fazla işinde doyum sağladığını göstermektedir (Güner, 2007). Kadın ve erkek öğretmenlerin gerek hayattan gerekse meslekten farklı beklentilerinin olması (Telman ve Ünsal, 2004), öğretmenliğin toplumsal cinsiyet bakımından daha çok kadına yönelik bir meslek olarak görülmesi, okuldaki sosyal ortamdan etkilenme düzeyi, meslektaşlarıyla paylaşımlar gibi etmenlerin ortaya çıkan farklılıklarda etkili olduğu düşünülmektedir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında yapılan analizde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren evli öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin, bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak iş doyumuna göre ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermezken, TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerde medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. TG çocuklara eğitim veren evli öğretmenlerin iş doyumları, bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde medeni durum bakımından farklı sonuçlar ortaya konulmuştur. Bazı çalışmalar, bekâr öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin evli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu (Başol ve Altay, 2009; Filiz, 2014) gösterirken; medeni duruma göre tükenmişlik düzeyi bakımından gruplar arasında farklılık olmadığını

gösteren çalışmalar da vardır (Akten, 2007; Arslan ve Aslan, 2014; Gündüz, 2006; Kayabaşı, 2008; Oruç, 2007; Otacıoğlu, 2008; Özipek, 2006; Özmen, 2001; Seğmenli, 2001; Şahin ve Şahin, 2012; Vızlı, 2005; Yılmaz, 2010; Yiğit, 2007). Alanyazında, iş doyumunu açısından her iki öğretmen grubundan elde edilen bulguları destekleyecek çalışmalar mevcuttur (Bostancıoğlu, 2008; Filiz, 2014; Güner, 2007; Telman ve Ünsal, 2004). Filiz (2014) çalışmasında medeni durum değişkeni, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini etkilemezken, evlilerin bekar öğretmenlere göre mesleğinden daha fazla doyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Bostancıoğlu, 2008; Güner, 2007; Telman ve Ünsal, 2004). Bu durum, evli öğretmenlerin aile yaşantısındaki doyumunu meslek hayatına yaygınlaştırmalarından veya evliliğin işle ilgili beklentileri değiştirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında yapılan analizde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. ÖG olan hem de TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yaşı arttıkça mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının arttığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde; ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler (Başaran, 2001; Çokluk, 2001; Kulaksız, Dilmaç ve Aydın, 2003; Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz, 1996; Yiğit, 2007), TG çocuklara eğitim veren öğretmenler (Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007; Tuğrul ve Çelik, 2002; Tümkaya, 1996), ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenler (Kaya, 2010; Vızlı, 2005) ile yapılan çalışmalarda yaş değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu ve yaş arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalara göre, 30-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin 30 yaş ve altında olan öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak genç çalışanların yaşlı çalışanlara oranla daha fazla stres yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Abacı, 2004). Diğer yandan, öğretmenlerde yaşlarına göre tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığını gösteren bulgular da vardır (Yiğit, 2007). Akandere, Acar ve Baştuğ (2009) ise yaş arttıkça bilgi düzeyinin artmasıyla ilişkili olarak yaşam doyumunun arttığını bildirmişlerdir. Yapılan araştırmaların genelinde, kişinin yaşının ilerlemesiyle iş doyumunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Bostancıoğlu, 2008; Dilsiz, 2006; Güner, 2007; Şen, 2008; Yeğin, 2009). Öğretmenlerin, meslek hayatının ilk yıllarında sahip oldukları deneyim eksikliğine bağlı olarak hızla duyarsızlaştıkları, sonraki yıllarda özellikle ÖG olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin zorlu öğrencilere eğitim verme ve davranışlarını kontrol edebilmelerine rağmen şartların giderek zorlaşmasından dolayı daha fazla tükenmişliğe maruz kaldıkları ancak zamanla kazanılan tecrübe ile iş doyum düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yaş ile birlikte mesleki kıdem de artması, öğretmenlerin istenen çalışma şartlarıyla var olan çalışma şartları arasındaki karşılaştırmayı daha iyi yapabilmelerine imkân sağlamaktadır. Ayrıca yaşı büyük doğal olarak da mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek maaş alması, sahip oldukları tecrübe nedeniyle mesleğe uyumlarının ve genç öğretmenlerin kıdem derecelerinin artması ile yaşam standartlarının yükselmesine ve meslekten aldıkları iş doyumunu artırdığı düşünülmektedir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında yapılan analizde, ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve iş doyumları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, mesleki kıdemi arttıkça mesleki tükenmişliklerinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca mevcut araştırmada, mesleki kıdem arttıkça sadece ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin iş doyumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; mesleki kıdem ile ilgili yapılan araştırmalar farklı bulgular sunmakla birlikte mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen, öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki artışın mesleki tükenmişlik düzeylerini arttıran bir etken olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar yer almaktadır (Arslan ve Aslan, 2014; Aydemir, 2013; Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007; Çağlayan, 2012; Falah ve Zedan, 2016; Karahan ve Uyanık-Balat, 2011; Karahan, 2008; Kulaksız, Dilmaç ve Aydın, 2003; Oruç, 2007; Öktem, 2009). Ancak bazı çalışmalarda ise, mesleğinin ilk yıllarında olan (1-5 yıl) öğretmenlerin daha fazla mesleki tükenmişlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başaran, 2001; Çokluk, 1999; Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz, 1996; Tümkaya, 1996). Mesleki kıdem ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik yapılan araştırmaların çoğunda, çalışanın kurum içindeki çalışma süresi ile iş doyumunun birbiriyle yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem arttıkça iş doyumunda artış görüldüğü ortaya konmuştur (Güner, 2007; Şen, 2008). Mevcut

araştırma sonuçlarının mesleki kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin aleyhine olması, çalışma grubunda mesleki kıdemlerinin 6 yıl üzeri olan öğretmen sayısının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca uzun süredir eğitim veren öğretmenlerin mesleki heyecanlarını kaybetmeleri, performans düşüklüğü yaşamaları, sürekli benzer sorunlarla uğraşmaktan artık bıkkınlık duymaları, fiziksel ve duygusal anlamda yorgunluklarının birikmesi ve emekliliğe ayrılma isteklerinin artması ile açıklanabilir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında yapılan analizde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve iş doyumları aylık gelire göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. ÖG olan ve TG çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, aylık geliri azaldıkça mesleki tükenmişliklerinin arttığı ve iş doyumlarının ise azaldığı görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalarda; öğretmenlerin gelir düzeylerinin mesleki tükenmişliklerine anlamlı derecede etki ettiği, düşük gelir düzeylerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dolunay, 2020; Girgin ve Baysal, 2005; Işıkhani, 2017; Vıızlı, 2005; Yiğit, 2007). Mevcut araştırmada iş doyumunun aylık gelir değişkenine yönelik elde edilen bulguları destekleyen Arı ve Sipal'ın (2009) çalışmasında düşük gelirin iş doyumunu anlamlı derecede etkileyen faktörler arasında olduğu belirtilmiştir. Arık'ın (2010) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin aylık gelirlerinin düşük olması meslekten beklenen iş doyumunu karşılamamalarına ve bu nedenle öğretmenlerin yaşam şartlarına ayak uydurmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yoleri ve Bostancı'nın (2012) çalışmasında, gelir algılama değişkenine göre; orta düzey gelir düzeyine sahip akademisyenlerin iş doyum düzeylerinin, düşük gelir düzeyinde olduğunu düşünen akademisyenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu görülmüştür. Benzer şekilde, Yıldız'ın (2013) çalışmasında da, orta gelire sahip öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, düşük gelire sahip olan öğretmenlere göre anlamlı derecede fazla bulunmuştur. Filiz'in (2014) çalışmasında ise, öğretmenlerin aylık gelirleri arttıkça iş doyum düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Mevcut araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle araştırma örnekleminde yer alan öğretmenler, aynı ilde yer alan okullarda hizmet vermektedir. Diğer illeri de kapsayan ve daha fazla sayıda öğretmenin yer aldığı nicel ve nitel çalışmalarla mevcut bulgular zenginleştirilebilir. Bu araştırmanın verileri nicel araştırma deseni dikkate alınarak toplanmıştır, ileriki çalışmalarda araştırmanın bulguları nitel (yarı yapılandırılmış görüşme) verilerle desteklenerek alana katkı sağlanabilir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerine etki ettiği düşünülen değişkenler (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, aylık gelir) incelenmiştir. İleriki çalışmalarda farklı değişkenlerin, etkisi incelenebilir. Son olarak araştırmada, tek değişkenli analizler (bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA)) kullanılmıştır. İleriki çalışmalarda çok değişkenli istatistiksel analizler (MANOVA) kullanılarak değişkenlerin, öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri üzerindeki ortak etkisi incelenebilir.

Özel eğitim hizmetleri, alanında özel olarak yetiştirilen öğretmenler ile ÖG olan bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini geliştirilen eğitim programları ile özel eğitim yöntem ve teknikleri kullanılarak karşılanması hedeflenmektedir. Özel eğitim hizmetlerinden en üst seviyede yararlanılması için bu alanda hizmet veren öğretmenlerin gerekli donanuma sahip olması gerekir. Bu donanım öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisiyle doğru orantılı olmalıdır. ÖG olan çocukların bilişsel gelişimlerini tanımlayabilmek, çocuktaki olumlu davranışları geliştirmek, olumsuz davranışları en aza indirmek ve yapıcı hale getirmek öğretmenlerin yetenek ve becerileri arasındadır. Mevcut araştırma sonuçları ve alanyazındaki bilgiler ışığında, öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe neden olabilecek faktörleri dikkate alarak ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler başta olmak üzere, eğitim faaliyetleri esnasında kullanılan yöntem ve tekniklere hâkim olması gerekmektedir.

ÖG olan çocuklara eğitim veren öğretmenler birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bu zorlukları; kurum içi hiyerarşi, öğretmenlerin idarecilerden yeterli desteği alamaması ve aile ile yaşanan problemler olarak sıralamak mümkündür (Işıkhan, 2017). ÖG olan çocuklara hizmet veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerindeki artış iş doyumunda azalmasına, meslektaş ve öğrenci ilişkilerinde sorunlara neden olabilecek ve dolayısıyla da yaşanan bu mesleki tükenmişlik çocukların gelişimlerine de olumsuz yönde etkileri olacağını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen gelir düzeyi, idari amirlerinden takdir ve meslektaşlarından destek görme gibi faktörlerin etkilerinin en alt düzeye düşürülmesi gerekmektedir. Bu amaçla, ÖG olan çocuklara hizmet veren öğretmenlerin, karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmeye yönelik destek programları hazırlanarak hizmet içi eğitim seminerleri organize edilebilir. Benzer şekilde, ortaya çıkabilecek mesleki tükenmişliğin etkilerini en aza indirmek için idarecilerin, öğretmenlerin, velilerin ve hatta öğrencilerin bilinçlendirilmesine yönelik düzenli aralıklarla toplantılar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça/Reference

- Abacı, Z. K. (2004). *Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumuna bağlı Saray ve Ayaş rehabilitasyon merkezinde bakıma ihtiyaç duyan bireylerin bakımından sorumlu personelin iş doyumu, tükenmişlik, stres ve depresyon düzeyleri açısından karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ağaoğlu, E., Ceylan, M., Kasım, E., & Madden, T. (2004, Temmuz). *Araştırma görevlilerinin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri*. Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23-32.
- Akçamete, G. Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (1998, Mayıs). *Engelli ve normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, VI. Ergonomi Kongresi, Milli Prodüktivite Merk. Yay. No: 622, Ankara.
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Aliyev, R. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin iş doyumu açısından karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Angerer, J.M. (2003). Job burnout. *Journal of Employment Counseling*, 40, 98-107.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arı, M., & Sipal, F. (2009). Factors affecting job satisfaction of Turkish special education professionals: Predictors of turnover. *European Journal of Social Work*, 12(4), 447-463. <https://doi.org/10.1080/13691450902840648>
- Arık, İ. (2010). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yurtdışına görevlendirdiği öğretmenlerin iş doyumu (Kırgızistan Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.
- Arslan, G., & Aslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırması Dergisi-Uluslararası e-dergi*, 4(2). 49-66. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.4>
- Ataklı, A. (1996). *İlkokullarda yönetici davranışlarının öğretmenlerin verimliliğine etkisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişliğin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aydemir, H., Diken, İ., K., Yıkmış, A., Aksoy, V., & Özokçu, O. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 68-86.
- Babaoğlu, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14. 55-67.
- Baltas, Z., & Baltas, A. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Yayınevi.
- Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1). 41-53. <https://doi.org/10.12984/eed.75260>
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Batıgün, A. D., & Şahin, N. H., (2006), İş stresi ve sağlık psikolojisi araştırmaları için iki ölçek: A-tipi kişilik ve iş doyumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 32-45. <https://psycnet.apa.org/record/2006-03733-004>
- Bilge, F., Sayan, A., & Kabakçı, Ö. F. (2009). Aile mahkemesi uzmanlarının meslek doyumları, yaşam doyumları ve ilişkilere yönelik inançlarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 20-3. <http://www.turkpdndergisi.com/index.php/pdr/article/view/226>
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27. 137-174. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Boe, E., Bobbit, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., & Weber, A. L. (1997). Why did stthou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *Journal of Special Education, 30*(4), 390-411.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of school teachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 18*, 665-673. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00026-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00026-4)
- Bostancıoğlu, S. (2008). *The effect of working values on the relationship between job satisfaction and turnover intention* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Boyer, L., & Gillespie, P. (2000). Keeping the committed: The importance of induction and support programs for new special educators. *Teaching Exceptional Children, 33*, 10-15. <https://doi.org/10.1177/004005990003300102>
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 465-484.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooley, E., & Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children, 62*, 336-355. <https://doi.org/10.1177/001440299606200404>
- Cordes, V. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review, 18* (4), 621-656. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210153>
- Çağlayan, A. (2012). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çağlar, Ç., & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumunu. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2* (2), 30-49. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8014/105264>
- Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities, V*(1), 221-241. <https://doi.org/10.13114/MJH.2015111378>
- Çokluk, Ö. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(1), 35-47. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000053
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dolunay, A. (2002). Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 1*, 51-62.
- Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Relations between the levels of employees job satisfaction and burnout: A sample application on the teachers. *Ege Academic Review, 12*(1) 39-52.
- Falah, J., & Zedan, R. (2016). Correlation between parental involvement and burnout among kindergarten teachers in Israel's Arab society. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science, 18*(3), 1-16.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10*(23), 157-172. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.2014.10.23.437>
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 4*(4), 172-187.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki (yöneticiler üzerine bir uygulama)*, [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile bazı mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 26*(3), 17-33.

- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2013). Examining of the relationships between professional burnout, work engagement and job satisfaction. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 29-49.
- Güner, A. R. (2007). *Sağlık hizmetlerinde örgütsel bağlılık, işe bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin modellenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- İşıkhani, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7- 25.
- Kahraman, G., Engin, E., Dülgerler, Ş., & Öztürk, E. (2011). Hemşirelerde iş doyumunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(1), 12-18.
- Kaner, S., Yellice-Yüksel, B, & Şekercioğlu G. (2008). Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karahan, Ş., & Uyanık-Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kayan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong, M. W., & Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 317-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409>
- Kulaksız, A., Dilmaç, B., & Aydın A. (2003). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik duygusu üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 15-27.
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Nichols, A. S., & Sosnowsky, F. L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 71-86. <https://doi.org/10.1177/088840640202500108>
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 1-10.
- Özgülven, İ. E. (2003). *Endüstri psikolojisi*. PDREM Yayınları.

- Özipek, A. K. (2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Özmen, H. (2001). *Görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu-SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Savcı, İ. (1999). *Örgüt ve birey*. 72. Tasarım Dizgi Fotokopi Ofset Ltd. Şti.
- Sayıllı, I., Haran, S., Ölmez Ş., & Özgüven, H. D. (1997). Ankara üniversitesi hastanelerinde çalışan doktor ve hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 5(2), 71-77. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000009
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Avcı-Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 13-26. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2515>
- Seğmenli, S. (2001). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Sucuoğlu, B., & Kuloğlu-Aksaz, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 275-294.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Şen, T. (2008). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin hızlı yemek sektöründe bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Telman, N., & Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. Epsilon Yayınevi
- Tuğrul, B., & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 1-11.
- Tümekaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ünal, S., Karlıdağ, R., & Yoloğlu, R. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4(2), 113-118.
- Varlık, T. (2000). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması: Üsküdar ilçesi örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Weng, H. C., Hung, C. M., Liu, Y. T., Cheng, Y. J., Yen, C. Y., Chang, C. C., & Huang, C. K. (2011). Associations between emotional intelligence and doctor burnout, job satisfaction and patient satisfaction. *Medical Education*, 45(8), 835-842. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.03985.x>
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346. <https://doi.org/10.1177/002246699703100303>
- Yavuz, M., & Özgür, H. (2016). Otistik spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 47-67.
- Yeğin, M. (2009). *İdari personelin iş doyumu üzerine bir araştırma: Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., & Güzeller, C. O. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 1-25.

- Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (2010). *resmi ve özel ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Yılmaz, E., & Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumuna ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-439327>
- Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumuna, tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Yoleri, S., & Bostancı, M. Ö. (2012). Akademisyenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Hitit Üniversitesi ile ilgili örnek bir uygulama. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 589-600.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Today, the importance given to education is increasing, and attempts are made to improve the quality and working conditions of the personnel working in schools in order to increase the quality of education (Aliyev, 2004). Although there are many variables that affect productivity in education, the most important variable is the teacher. A qualified teacher is a person who has the equipment that allows his students to learn permanently (Ataklı, 1996). Considering the fact that learning is a process that requires sincere relationships between people, it can be argued that the role of the teacher in teaching would never decrease (Oktay, 1991). In order to increase the productivity of teachers, who are an important stakeholder of the education and training process, it is necessary to provide job satisfaction and to investigate the factors that reduce job satisfaction and bring teachers to the level of professional burnout.

Although the difficulties encountered in occupational groups vary, the level of these difficulties in some occupations may be more severe than in other occupations. The working conditions of schools where children with special needs are educated are more severe than other schools, due to the control of children, the difficulties in the education process and the relatively higher workload (Başaran, 2001; Sucuoğlu & Kuloğlu-Aksaz, 1996). The aim of the present study is to examine the relationship between professional burnout and job satisfaction scores of teachers who teach children with special needs (SN) and typically developing (TD).

2. METHOD

Correlational research model was used in the research. Correlational research includes studies that give an idea of the relationship between variables within a group and often the possibility of cause and effect between variables (Büyüköztürk et al., 2020). The sample of the research is 850 teachers, 500 of whom are teaching children with typical development in primary, secondary, high school and special education schools affiliated to Gaziantep Provincial Directorate of National Education, and 350 teachers teaching children with special needs in special education schools and special education and rehabilitation centers. In order to collect the data, the personal information form created by the researchers, the Teacher Professional Burnout Scale and the Job Satisfaction Scale were used.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the research examining the relationship between professional burnout and job satisfaction levels of teachers who teach children with special needs and typically developing children. It is observed that there is a moderate negative relationship between teachers' professional burnout and its sub-dimensions and job satisfaction levels, and teachers' professional burnout scores are the predictors of their job satisfaction levels. Aydemir, Diken, Yıkımsı, Aksoy, and Özokçu (2015) also found a negative significant relationship between the burnout levels of teachers working in the field of special education and their life satisfaction levels. Similarly, Avşaroğlu, Deniz, and Kahraman (2005) concluded that there is a negative significant relationship between teachers' life satisfaction and professional burnout sub-dimensions (emotional exhaustion and personal failure).

According to the results of the analysis made within the scope of the third research question, the professional burnout levels of teachers showed a significant difference according to gender. It has been observed that male teachers who teach both children with special needs and typically developing children have higher PBS score averages than female teachers. However, teachers' JSS mean scores do not show a significant difference according to gender. The relevant literature indicated that there is a difference between the genders in terms of burnout level and that men have a higher level of burnout than women (Çiftçi, 2015; Güllüce, 2006; Kayan & Kozikoğlu, 2017; Tümkaya, 1996; Yiğit, 2007). Moreover, Ağaoğlu,

Ceylan, Kerim, and Madden (2004) stated a gender-based difference in the depersonalization and emotional exhaustion sub-dimensions and Karlıdağ, Ünal and Yoloğlu (2000) and Vızlı (2005) found out that men experienced more burnout in the depersonalization sub-dimension.

In addition, professional burnout of teachers showed a significant difference according to marital status. It has been observed that the professional burnout of married teachers who teach children with special needs and typically developing children is higher than that of single teachers. However, while there was no significant difference according to marital status of teachers teaching children with special needs according to job satisfaction, a significant difference was observed in teachers teaching children with typical development according to marital status. It has been observed that the job satisfaction of married teachers who teach typically developing children is higher than that of single teachers. In the literature, different results have been revealed in terms of marital status on the burnout levels of teachers. While some studies show that the burnout levels of singles are higher than those of married people (Başol & Altay, 2009; Filiz, 2014). There are also studies showing that there is no difference in the level of burnout between the groups according to marital status (Akten, 2007; Arslan & Aslan, 2014; Gündüz, 2006; Kayabaşı, 2008; Oruç, 2007; Otacıoğlu, 2008; Özipek, 2006; Özmen, 2001; Seğmenli, 2001; Şahin and Şahin, 2012; Vızlı, 2005; Yılmaz, 2010; Yiğit, 2007). In the literature, there are studies to support the findings obtained from both teacher groups in terms of job satisfaction (Bostancıoğlu, 2008; Filiz, 2014; Güner, 2007; Telman & Ünsal, 2004).

The results also indicated that the professional burnout and job satisfaction of teachers showed a significant difference according to age. It has been observed that professional burnout and job satisfaction increase as the age of teachers who teach children with special needs and typically developing children increase. The relevant research about teachers teaching different learner groups such as children with special needs (Başaran, 2001; Çokluk, 2001; Kulaksız, Dilmaç, & Aydın, 2003; Sucuoğlu & Kuloğlu-Aksaz, 1996; Yiğit, 2007), typically developing children (Cemaloğlu & Erdemoğlu-Şahin, 2007; Tuğrul and Çelik, 2002; Tümkaya, 1996), children with special needs and typically developing children (Kaya, 2010; Vızlı, 2005) revealed that the age variable causes a significant difference in the burnout levels of teachers and that as age increases, teachers' burnout level increases as well.

It was found out that the professional burnout and job satisfaction of teachers who teach children with special needs and typically developing showed a significant difference according to their professional seniority. It has been observed that as the professional seniority of teachers who teach children with special needs and typically developing increases, their professional burnout also increases. In addition, in the present study, it was concluded that as the professional seniority increases, the job satisfaction of teachers who teach only children with special needs decreases. Although the studies conducted in the country about professional seniority present different findings, there are studies that support the current research results and conclude that the increase in professional seniority of teachers is a factor that increases professional burnout (Arslan & Aslan, 2014; Aydemir, 2013; Cemaloğlu & Erdemoğlu-Şahin, 2007; Çağlayan, 2012; Falah and Zedan, 2016; Karahan & Uyanık-Balat, 2011; Karahan, 2008; Kulaksız, Dilmaç & Aydın, 2003; Oruç, 2007; Öktem, 2009). However, in some studies, it has been concluded that teachers who are in the first years of their profession (1-5 years) have a higher level of professional burnout (Başaran, 2001; Çokluk, 1999; Sucuoğlu & Kuloğlu-Aksaz, 1996; Tümkaya, 1996). In most of the studies conducted to explain the relationship between professional seniority and job satisfaction, it has been determined that the employee's working time in the organization and job satisfaction are closely related. It has been shown that as professional seniority increases, job satisfaction increases (Güner, 2007; Şen, 2008).

Finally, professional burnout and job satisfaction of teachers showed a significant difference according to monthly income. It has been observed that as the monthly income of teachers working with children with special needs and typically developing children decreases, their professional burnout increases and their

job satisfaction decreases. Previous research indicated that teachers' income levels significantly affect their professional burnout, and low income levels cause an increase in professional burnout levels (Dolunay, 2020; Girgin & Baysal, 2005; Işıkhan, 2017; Vızlı, 2005; Yiğit, 2007). Arı and Sıpal's (2009) study, which supports the findings of the monthly income variable of job satisfaction in the current study, stated that low income is among the factors that affect job satisfaction significantly. Similar results were obtained in the study of Arık (2010).

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29/04/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 6614 Evrak Sayı Nolu, 2021/36 Oturum Sayılı 1 Karar Nolu Karar

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmada yazar 1’in araştırmaya katkı oranı %50, yazar 2’nin araştırmaya katkı oranı %50’dir. Araştırmacıların araştırma sürecine ilişkin katkıları şu şekildedir:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, literatür taraması ve araştırmanın yazılması, verilerin toplanması ve analizi, raporlaştırma, araştırmanın yayına hazırlanması ve yayın sürecinin takip edilmesi.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik alışmaları.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Bu çalışmaya katılan tüm öğretmenlerimize teőekkürlerimizi sunarız.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı söz konusu değildir. Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar atışması olmadığını ifade ederiz.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 794 – 812. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-969289>

Ortaokul Ders Kitaplarında Hacı Bektaş Veli ile İlgili Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi *

An Examination of Texts about Hacı Bektaş Veli in Secondary School Textbooks in Terms of Values Education

Hafize ER TÜRKÜRESİN¹ 

Geliş Tarihi (Received): 09.07.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 01.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bu çalışmanın amacı, ortaokul ders kitaplarında Hacı Bektaş Veli ile ilgili olan metinleri değerler eğitimi açısından incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Yayınevi tarafından yayınlanan 11 ortaokul ders kitabı incelenmiş ve bunlardan 4'ünde Hacı Bektaş Veli ve Alevilik-Bektaşilik konularına yer verildiği görülmüştür. Hacı Bektaş Veli ve Alevilik- Bektaşilik konularına en çok Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında yer verilirken, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında ise kısaca değinilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde 2018 öğretim programlarında yer verilen kök değerlerden (adalet, sabır, saygı sevgi, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, öz denetim, yardımseverlik ve vatanseverlik) hareketle geliştirilen bir değer inceleme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan değerler "Kök Değerler" ve "Diğer Değerler" olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. "Kök Değerler" teması altında bulunan değerler: Dostluk/Kardeşlik, Yardımseverlik, Sevgi, Dürüstlük/Doğruluk ve Vatanseverliktir. "Diğer Değerler" teması altında bulunan değerler ise: Dayanışma, Hoşgörü, Farklılıklara Saygı ve Misafirperverlik şeklindedir

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, ortaokul ders kitabı, Hacı Bektaş Veli.

&

Abstract: This study aims to examine the texts about Hacı Bektaş Veli in secondary school textbooks in terms of values education. The document analysis method, a qualitative research method, was used in the study and the data were analyzed by the descriptive analysis technique. 11 secondary school textbooks published by the Ministry of National Education were examined and it was seen that in 4 of them, the subjects of Hacı Bektaş Veli and Alevism-Bektaşism were included. While the subjects of Hacı Bektaş Veli and Alevism-Bektaşism are mostly included in the Religious and Ethnic textbooks, they are briefly mentioned in Social Studies and Turkish courses' textbooks. For the analysis of the data, a value analysis form was used to examine the core values (justice, patience, respect, love, responsibility, friendship, honesty, self-control, helpfulness and patriotism) included in the 2018 curriculum. The values examined were divided into two themes as "Core Values" and "Other Values". Values under the "Core Values" theme were Friendship/Sisterhood, Helpfulness, Love, Honesty/Truthfulness and Patriotism. Values under the theme of "Other Values" were Solidarity, Tolerance, Respect for Differences and Hospitality.

Keywords: Values education, secondary school textbook, Hacı Bektaş Veli.

Atıf/Cite as: Er-Türküresin, H. (2022). Ortaokul ders kitaplarında hacı bektası veli ile ilgili metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 794-812. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-969289>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Hafize ER TÜRKÜRESİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hafize.er@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2146-0036>

1. GİRİŞ

Hacı Bektaş Veli, 13. yy' da (669/1271) Selçuklular döneminde Anadolu'da yaşayan önemli bir ilim adamıdır (Yıldız, 2012). Asıl adı Seyyid Muhammed bin İbrahim Ata olan Hacı Bektaş Veli, Horasan'ın Nişabur kentinde doğmuş, Hoca Ahmed Yesevi'nin öğretilerini kendine rehber edinmiştir (Noyan, 1995; Özkan, 2014). Kendisine "Hacı" denilmesi ve günümüzde bu şekilde tanınmasının nedeni bir keramete dayandırılmış ve bu keramete Vilâyetnâme'de yer verilmiştir. Bu rivayete göre Hacı Bektaş Veli'ye, hacda Arafat'ta bulunan hocası Lokman-ı Parende'nin yanındakilere "Bizim evde yemek pişiyordur" sözleri malum olmuş ve Hacı Bektaş Veli, hazırladığı yemeği tepsiye koyup bir anda tepsiyi Arafat'a götürmüştür. Bu söz halk tarafından duyulduğu için de kendisine o günden sonra Hacı Bektaş el- Horasani denilmiştir (Köprülü, 1991). Eğitimini Hoca Ahmed Yesevi ocağında tamamlayan Hacı Bektaş Veli, Horasan'dan Anadolu'ya gelerek o zamanki adıyla Sulucakarahöyük'e yerleşmiş ve Anadolu'nun Türkleşmesi ve Müslümanlaşmasına büyük katkı sağlamıştır (Yavuzer, 2013). Dört yaşında eğitime başlayan Hacı Bektaş Veli zahiri ve bâtni ilimleri üst düzeyde öğrenmiş ve Arapça, Farsça eserler yazabilecek kadar kendini yetiştirmiştir (Bayar & Bayar, 2014). Mevlana ve Yunus Emre ile hemen hemen aynı devirde yaşayan Hacı Bektaş Veli 13. yy 'da Anadolu'da ezilmiş ve haksızlığa uğramış insanlara öğretileri ile destek vermiş ve onlara rehber olmuştur (Güzel, 2007; Öztürk, 1997). O dönemde yaşanan siyasi, sosyal ve ekonomik karışıklıktan etkilenen halk iç huzuru Anadolu'da bulunan mutasavvıflarda bulmuştur (Köprülü, 1991). Bu yıllarda Moğol zulmünden kaçan Türk gruplarıyla birlikte Anadolu'ya gelen mutasavvıflar halkı manevi ve ahlaki yönden etkileyerek büyük değişimlere imza atmışlardır (Akkuş, 2013).

Hayatını Kur'an ve Hadislerin hükümlerine göre devam ettiren Hacı Bektaş Veli, Alevilik-Bektaşilik inancının piri olarak kabul edilmektedir (Güzel, 2002). Alevilik- Bektaşilik tarikatına katılan ve bu inancın öğretilerini benimseyen kişilere Bektaş denilmektedir. Bektaş'in kelime anlamı akran, sıra arkadaşı, bey ya da prenstir (Yeşiltaş, 2011). Alevî-Bektaşî kültürü içerisinde kardeşlik, kanaat, yiğitlik, sevgi gibi Türk kültürünü oluşturan bazı değerleri barındırmaktadır. Alevî-Bektaşilik, özellikle cem törenlerinde, cenaze merasimlerinde ve sema gösterilerinde "düvaz", "deyiş", "dua" ve "gülbank" gibi isimlerle anılan sözlü unsurlarla bazı değerleri aktarmaya çalışmaktadır (Demircioğlu, 2020). Bu sebeple Hacı Bektaş Veli'ye ve onun öğretilerine eğitim sistemi içerisinde yer verilmesi, Türk eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacaktır (Zabun, 2013). Anadolu'nun değer iklimine düşünceleri ve hayatı ile katkıda bulunan Hacı Bektaş Veli gibi önemli düşünürlerin etkileri sadece yaşadıkları dönemle sınırlı değildir (Yıldırım, 2017). Kişiliği, bilgisi ve sahip olduğu engin hoşgörüsüyle kısa sürede pek çok dost kazanan Hacı Bektaş Veli'nin etkisi dönemler üstüdür (Yavuzer, 2013). Hacı Bektaş Veli gibi Anadolu'nun adeta manevi mimarlığını üstlenen mutasavvıflar, kültürün, inançların, değerlerin mihenk taşlarını oluşturmaktadır. Anadolu toplumunun milli ve manevi değerlerinin geçmişten günümüze ulaşmasında bu şahsiyetlerin yeri oldukça önemlidir (Tatar & Dönmez, 2008). 21.yy'da tartışılan ve kazandırılmaya çalışılan birçok değer 12-13.yy'larda Anadolu'ya gelen erenler, dervişler tarafından örtük olarak verilmiştir. Hacı Bektaş Veli'nin "İncinsen de incitme", "72 millet hep bir kardeştir", "Gelin canlar bir olalım" gibi birçok sözü sevgi, hoşgörü, dostluk, kardeşlik gibi değerlerin kazandırılmaya çalışıldığının kanıtı niteliğindedir (Arslan, 2014; Işık, Akdağ & Türk, 2010: 176). Her toplum, varlığını sürdürmek ve kalıcı olabilmek için milli ve evrensel kültürüne katkıda bulunan değerleri devam ettirmek ister (Kurtoğlu, 2019). Bu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında Türk İslam bilim adamları ve düşünürlerin etkisi yadsınamaz boyuttadır. Başta ders kitapları olmak üzere, eğitim öğretim sürecinde kullanılan birçok materyalde önemli şahsiyetlere yer verilmesi belirlenen değerlerin aktarılması açısından önemlidir.

Hacı Bektaş Veli hayatı, öğretileri ve bıraktığı eserlerle insanları derinden etkilemiştir. Bu etki birçok alana yansıdığı gibi eğitim alanını da yansıtmış özellikle eğitimin millileştirilmesi ve değerler eğitiminde öne çıkmıştır (Bayar & Bayar, 2014). Millileşme, siyasal bir metot olmanın yanında kültürel bir süreci de

yansıtmaktadır. Özellikle son yıllarda küreselleşmenin artmasıyla birlikte adeta bütün sınırlar birbirine bağlanmış, bu durum insanların düşünce yapısını değiştirmiştir. Ne yazık ki yenedünya düzeninde insanlar özüne ve kültürüne yabancı hale gelmiştir (Yıldırım, 2018; Uygun & Tulu, 2018). Tarihimizde önemli yer tutan Hacı Bektaşî Veli gibi mutasavvıf ve düşünürlerin hayatları ve öğretilerine eğitim sistemimizde yer verilmesi bu yabancılaşmanın önüne geçilmesinde katkı sağlayabilir. Nitekim 2021 yılı UNESCO tarafından Yunus Emre, Hacı Bektaşî Veli ve Ahi Evran yılı olarak belirlenmiş ve bu kapsamda yapılan çalışmalara ağırlık verilmiş, pek çok kültürel ve sanatsal faaliyet desteklenmiştir. Yunus Emre, Hacı Bektaşî Veli ve Ahi Evran gibi Türk tarihimiz içinde yer alan mutasavvıflar eskimeyen bir dünya görüşüne sahiptir. Bu insanların verdiği mesajlar, evrensel değer özelliği taşıyabilecek niteliktedir (Kara, 2021).

Hacı Bektaşî Veli ile ilgili içeriklerin değerler eğitimi ile ilişkisini tespit edebilmek için ders kitaplarındaki yansımalarına bakmak önemlidir. Özellikle tüm derslerin öğretim programlarında yer alan kök değerler açısından ders kitaplarının incelenmesinin daha işlevsel olacağı düşünülmektedir. Kök değerler, öğretim programları içerisinde ayrı bir öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Belirlenen kök değerler tüm öğretim programlarının her biriminde yer almıştır. Öğretim programlarında yer alan kök değerler: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik şeklindedir. Bu kök değerler hem kendi içlerinde hem de diğer değerlerle ilişkilidir. Alan yazın tarandığında Hacı Bektaşî Veli'nin hayatını ve eserlerini konu alan (Cömert, 2011; Odacı, 2010; Okur, 2012) ve bunların değerler eğitimiyle ilişkilendiren çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir (Bekki, 2018; Çoban, 2016; Duran, 2010; Gürgil, vd.,2019; Kırmızı, 2014; Kolaç, 2010; Kurtoğlu, 2019; Taşdemir, 2009; Yalçınkaya, 2015; Yıldırım, 2017). Ancak yapılan çalışmalar daha çok Hacı Bektaşî Veli'nin eserlerini değerler eğitimi açısından incelemektedir. Ders kitaplarında Hacı Bektaşî Veli'nin hayatını ve öğretilerini inceleyen çalışmalarda ise değerler eğitimi ile ilişkilendirme içeren çalışma bulunamamıştır. Bu sebeple araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ortaokul ders kitaplarında Hacı Bektaşî Veli ile ilgili içerikler değerler eğitimi açısından incelenirken öncelikle kök değerler sonrasında ise bu sınıflama içerisine girmeyen diğer değerler temel alınmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Hacı Bektaşî Veli ile ilgili metinleri değerler eğitimi açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Bunlar:

- 1- Ortaokul ders kitaplarında Hacı Bektaşî Veli ilgili ilgili metinler kök değerler açısından incelendiğinde hangi kök değerler ön plana çıkmaktadır?
- 2- Ortaokul ders kitaplarında Hacı Bektaşî Veli ilgili ilgili metinler diğer değerler açısından incelendiğinde hangi değerler ön plana çıkmaktadır?

2. YÖNTEM

Ortaokul ders kitaplarında bulunan Hacı Bektaşî Veli ile ilgili içeriklerin değerler eğitimi açısından incelendiği bu çalışmada nitel araştırma türlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlar, nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmalarda yararlanılan önemli kaynaklardan biridir. Başka yöntemlere tamamlayıcı olarak kullanılabilirdiği gibi tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilir. Doküman inceleme, araştırılan konuyu içeren materyallerin analizidir ve Yazılı ve görsel formda bulunan dokümanların taranması ve değerlendirilmesini içermektedir (Bowen, 2009). Bu materyaller yazılı materyaller olabileceği gibi video kayıtları, fotoğraflar gibi materyaller de olabilir (Metin, 2015). Doküman incelemesinde analitik bir işlem süreci takip edilmektedir. Bu süreç dokümanda verilerin bulunması, seçilmesi, değerlendirmesi ve sentezlenmesi şeklinde ilerlemektedir (Bowen, 2009). Araştırmada ilk olarak ortaokul ders kitaplarında Hacı Bektaşî Veli ile ilgili içerikler bulunmuş ve listelenmiştir. Ulaşılan içerikler okunduktan sonra değerler eğitimi ile ilgili içerikler seçilmiş ve değerlendirilmiştir.

2.1. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 5-6-7 ve 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları, 5-6-7-8. sınıf Türkçe ders kitabı ve 5-6-7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları kullanılmıştır. Ders kitapları belirlenirken ortaokul düzeyinde bulunan zorunlu dersler esas alınmış, seçmeli derslerin kitapları incelenmemiştir. Bu kitaplardan Hacı Bektaş Veli ile ilgili içerik bulunan kitaplar ise 5. ve 7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ve 8. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Araştırmada incelenen ders kitaplarına Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ulaşılmıştır. Ders kitaplarında bulunan Hacı Bektaş Veli ilgili metinleri değerler eğitimi açısından inceleyebilmek için on kök değeri içeren bir “İnceleme Formu” geliştirilmiştir ve inceleme bu doğrultuda yapılmıştır. Bu bölümde sadece başvuru kitaplarına yer verilmiştir. Başvuru kitaplarına ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Başvuru Kitaplara Ait Bilgiler

İncelenen Ders Kitabı	Kitabın Künyesi	Kitabın Kapak Görseli
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5. Sınıf Ders Kitabı	Yılmaz, M. (Ed.) (2019). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5. Ankara: Devlet Kitapları.	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. Sınıf Ders Kitabı	Karataş, V. (Ed.) (2018). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. Sınıf. Ankara: Devlet Kitapları.	
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6	Elmacı, S. ve Yılar, B. M. (Eds.). (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6. Ankara: Devlet Kitapları.	

Ortaokul ve İmam Hatip
Ortaokulu Sosyal
Bilgiler 7 Ders Kitabı

Kapar, M. A., Yüksel, E. ve Akpınar, M. (Eds.). (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları.



Ortaokul ve İmam Hatip
Ortaokulu Türkçe 8 Ders
Kitabı

Yücel, A. (Ed.). (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları



2.2. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Doküman analizi yöntemiyle yürütülen araştırmada veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler daha önce belirlenen konulara göre kategorize edilmesi ve temalara ayrılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Betimsel analiz süreci dört adımı içermektedir (Baltacı, 2019). Bunlar:

- 1- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırmaya ilk olarak ortaokul ders kitaplarında Hacı Bektaş Veli ile ilgili içerikler belirlenerek başlanmıştır. Verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce ilgili literatür taranarak değer sınıflandırılması üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırma verileri MEB (2018) tarafından belirlenen kök değerler ve bu sınıflandırmanın dışında kalan diğer değerler esas alınarak analiz edilmiştir. Eğer önceden belirlenmiş herhangi bir kavramsal çerçeve bulunmuyorsa betimsel analiz yapmak güçleşir. Bu sebeple betimsel analize geçilmeden önce bir çerçeve belirlenmiştir.
- 2- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada belirlenen konulara veriler okunur ve düzenlenir. Böylelikle veriler işlenirken bir veri indirgeme süreci söz konusu olur. Araştırmada ders kitaplarındaki Hacı Bektaş Veli ile ilgili metinler kök değerlere göre analiz edilmiştir. Kök değerler içerisinde dâhil edilemeyen değerler ise "diğer değerler" kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir.
- 3- Bulguların tanımlanması: Bu aşamada organize edilen veriler tanımlanır ve doğrudan alıntılarla desteklenir. Doğrudan alıntılarda ilgililik yönünün güçlü olmasına dikkat edilmelidir. Araştırmada kök değerler ve diğer değerlerle ilgili doğrudan alıntılar verilerek ilgi sağlanmaya çalışılmıştır.
- 4- Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması aşamasıdır. Bulgular arasında bağlantılar irdelenerek neden-sonuç ilişkisi açıklanmaya çalışılır.

Belirlenen aşamaların dışında nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konularına da dikkat edilmelidir. Doküman incelemesi çalışmalarında iç geçerliğin sağlanması için inandırıcılık sağlanmalıdır. Verilerin açık ve detaylı olarak sunulması ve başka bir uzmanın teyidinin alınması inandırıcılığın artırılması için önemli bir unsurdur. Doküman analizinde verilerin aktarılabilirliğinin sağlanması için doğrudan alıntılar ve

ayrıntılı betimleme gerekmektedir. Bu sebeple veriler analiz edilirken doğrudan alıntılarla anlatım desteklenmeye çalışılmıştır.

2.3. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu makale doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş olup etik kurul izni gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır. Bu nedenle etik kurul izni beyan edilmemiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde ortaokul ders kitapları analiz edilerek ulaşılan bulgular iki tema altında sunulmuştur. Bu temalar “Kök Değerler” ve “Diğer Değerler” şeklindedir. İlgili temalara ait bilgilere yer verilmeden önce Hacı Bektaş Veli ile ilgili ulaşılan içeriklerin ait olduğu ders kitapları ve sayfa numaraları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ortaokul Ders Kitaplarında Hacı Bektaş Veli İle İlgili Metinlere Ait Bilgiler

Ders Kitabı	Ünite	Sayfalar
5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı	Adap ve Nezaket	66
	Çevremizde Dinin İzleri	113
7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı	İslam Düşüncesinde Yorumlar	135-143
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Tarihe Yolculuk	94
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Kültür ve Miras	53
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Vatandaşlık	262

Hacı Bektaş Veli ile ilgili içerikler 5-6-7-8. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında, 5-6-7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında ve 5-6-7-8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında taranmıştır. Yapılan tarama sonrasında ulaşılan sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre Hacı Bektaş Veli ile ilgili konulara en fazla 7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan metinler değerler eğitimi açısından incelendiğinde 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı sayfa 113’de bulunan ve 8. sınıf Türkçe Ders Kitabında bulunan metinlerin değerler eğitimi ile ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu kısımlarda sadece Hacı Bektaş Veli ve öğretileri isim olarak belirtilmektedir. Diğer metinler değerler eğitimi açısından incelenmiş ve ulaşılan bulgular tablolar haline getirilerek sunulmuştur.

3.1. Kök Değerler

Ders kitaplarında Hacı Bektaş Veli ile ilgili metinler değerler eğitimi açısından incelenmiş ve ulaşılan veriler ilk olarak “Kök Değerler” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında ulaşılan kategoriler Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3.

Kök Değerler Teması Altında Bulunan Kategoriler

Tema	Kategori	f
Kök Değerler	Dostluk/ Kardeşlik	4
	Yardımseverlik	3
	Sevgi	3

Dürüstlük/ Doğruluk	2
Vatanseverlik	1

Tablo 3 incelendiğinde “Kök Değerler” teması altındaki değerler “Dostluk” (f=3), “Sevgi” (f=2), “Yardımseverlik” (f=2), “Dürüstlük/Doğruluk” (f=1) ve “Vatanseverlik” (f=1) kategorileri altında toplanmıştır. Kök değerler teması altında Yardımseverlik ve Dostluk değerlerine diğer değerlere göre daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Dostluk kategorisi altında bulunan metinler 7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında bulunmaktadır. Hacı Bektaşî Veli'nin öğütlerine yer verilen bu ünite “Ey can! Yolumuz sevgi ve dostluk üzerine kurulmuştur (syf. 136)” ifadesiyle Hacı Bektaşî Veli'nin dostluğa ne kadar önem verdiği örneklendirilmeye çalışılmıştır. Bunun dışında Alevî-Bektaşîlikle ilgili kavramlar açıklanarak konu detaylandırılmıştır. Cemevi kavramı tanımlanırken açıklama olarak “Günümüzde hem tasavvufi sohbetlerin yapıldığı bir mekân hem de duruma göre yoksullara aşevi, misafirhane, birlik, dirlik ve kardeşlik evi işlevi gören cemevleri ayrıca ilim, eğitim ve kültür merkezi olarak da kullanılmaktadır (syf.137)” şeklinde ek örnekler verilerek cemevlerinin ibadethane olma özelliklerinin dışında birlik-dirlik ve kardeşliğin güçlendirildiği mekânlar olduğu belirtilmiştir. Dostluk/ Kardeşlik değerine yer verilen bir diğer metin musahiplik kavramı açıklanırken kullanılmıştır. Bu metin “...Dede... onları birbirine kardeş ilan ederken “Malı mala, canı cana katın. Hâlinize hâldeş, yolunuza yoldaş olun (syf.138)” diyerek telkinde bulunur. Bu uygulama ile toplumun birlik ve kardeşliği sağlanmış olmakla birlikte Allah'ın (c.c.) rızası da kazanılmış olur şeklinde belirtilmektedir.

BİLİYOR MUSUNUZ ?

Hz. Muhammed (s.a.v.), Mekke'den Medine'ye hicret edince her Mekkeli Müslümanı Medineli bir Müslümanla kardeş ilan etmiştir. Hz. Muhammed (s.a.v.) de Hz. Ali (r.a.) ile kardeş olmuştur. Musahiplik geleneği bu olaya dayandırılmaktadır.

Örneğin hemen altında Hz. Muhammed'in hayatından bir kısma eklenerek musahipliğin aslında kardeşlikle aynı olduğu ve temelini neye dayandığı açıklanmaya çalışılmıştır. Yine Hucurât suresi 10. ayetten “Şu bir gerçek ki müminler ancak kardeşlerdir. Öyleyse kardeşlerinizin arasını düzeltin ve Allah'tan (c.c) korkun ki esirgenesiniz” şeklinde alıntı yapılarak musahipliğin dışında aslında tüm Müslümanların kardeş/dost olduğu vurgulanmıştır. Aynı zamanda metnin önüne bir görsel eklenerek musahip ve kardeşliğin aynı anlama geldiği yinelenmiştir. Görsel aşağıdaki gibidir.



Görsel 67. Musahiplik ömür boyu yol kardeşi olmaya söz vermektir.

Hacı Bektaşî Veli'nin öğretilerini kendilerine rehber edinen Alevî-Bektaşîler temelde birbirlerini kardeş gibi görerek birlik ve beraberliklerini pekiştirmeye çalışmaktadırlar.

Hacı Bektaşî Veli ve Alevî-Bektaşîlikle ilgili değerler incelendiğinde öne çıkan bir diğer değer "sevgi" değeridir. Alevî- Bektaşî, Hz. Ali'yi seven ve ona karşı muhabbet duyan kişilere denilmektedir. Ders kitabında Alevîliğin tanımı "*Horasan ve Maveraiünnehir bölgelerinde yaşayan Türkler, İslamiyeti kabul ettikleri sırada Hz. Peygamber (s.a.v.) ve onun ehl-i beytini yani Hz. Ali (r.a.), Hz. Fatıma (r.a.), Hz. Hasan (r.a.) ve Hz. Hüseyin'i (r.a.) derin bir muhabbetle sevdiler ve onlara taraftar oldular. Bu taraftarlığın adına, Ali yanlısı anlamına gelen Alevî denildi* (7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı, syf. 135)" olarak ifade edilmektedir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi Alevî olmanın temeli sevgiye dayanmaktadır ve bu temel üzerine inşa edilmektedir. Aynı zamanda Hacı Bektaşî Veli öğütlerinde kendi öğretilerini benimseyenlere "*Ey can! Yolumuz sevgi ve dostluk üzerine kurulmuştur*" diyerek bu yolun sevgi ve kardeşlikle oluşturulduğu belirtmektedir. Alevîlikte ceme katılanların semah sırasında Allah'ı zikretmesi ve Allah sevgisiyle dolup taşması gerekmektedir. Ders kitabında Semah "*Alevî-Bektaşî cemlerinde ceme katılanların Allah'a (c.c.) sevgi ve bağlılık duygusuyla onun güzel isimlerinden herhangi birini anarak ayakta dönmesine denilmektedir* (syf. 139)". Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaşî Veli gibi erenler aynı zamanda Anadolu'nun manevi mimarlarıdır. Anadolu'nun fethine benimsedikleri sevgi ve hoşgörüsüyle büyük katkı sağlamışlardır. Anadolu'da "*Fetihler sadece silah yoluyla gerçekleşmemiştir. Askerlerden önce fethedilecek bölgeye gidip insanların gönüllerini kazanmaya çalışan kişilerin de fetihlerde büyük rolü vardır... Bunlar Anadolu'nun manevi mimarları Yunus Emre, Hacı Bektâş-ı Veli gibi şahsiyetlerin yolundan gidiyorlardı* (7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı syf.53)". Sevgi kategorisi dışında önemli görülen bir diğer değer yardımseverliktir.

Yardımseverlik kategorisi altında bulunan metinler 7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5. Ünitesinde (İslam Düşüncesinde Yorumlar) yer almaktadır. Bu ünite altında öğrencilere din anlayışındaki farklı yorumların nedenleri hakkında bilgi verilmiş ve böylelikle öğrencilerin farklılıklara saygı, hoşgörü gibi değerleri kazanması amaçlanmıştır. İslam düşüncesinde tasavvufi yorumlar konusu altında Alevîlik-Bektaşîlik ve Hacı Bektaşî Veli ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir. Bu konulardan "*Yardımseverlik*" ile ilişkili olan metinler incelendiğinde Alevî-Bektaşî öğelerinden biri olan cemevi kavramını açıklanırken şu sözlerle "*...Günümüzde hem tasavvufi sohbetlerin yapıldığı bir mekân hem de duruma göre yoksullara aşevi, misafirhane, birlik, dirlik ve kardeşlik evi işlevi gören cemevleri ayrıca ilim, eğitim ve kültür merkezi olarak da kullanılmaktadır* (syf.137)" ifade edilmektedir. Alevî-Bektaşîlerin ibadetlerini gerçekleştirdikleri yer olan cemevi aynı zamanda yoksulların doyurulduğu bir yerdir. Bu özelliği nedeniyle bir ibadethane olmasının yanında bir yardım kurumu olarak da değerlendirilebilir. Yardımseverlik değeri ile ilişkili olan bir diğer metin Hızır ve Muharrem Orucu kavramı altında bulunmaktadır. Hızır ve Muharrem orucu Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in yaşantısından örnekler verilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu örnek kısaca şöyledir: Hz. Fatıma ve Hz. Ali oğullarının hastalanması üzerine Allah Resul'üne (s.a.v) giderek durumu bildirirler. Allah Resulü (s.a.v) torunlarının iyileşmesi halinde Hz. Fatıma ve Hz. Ali'ye üç gün oruç tutmalarını tavsiye eder. Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'in iyileşmesi üzerine Hz. Fatıma ve Hz. Ali üç gün oruç tutar. "*İlk günün akşamı oruçlarını açmak üzere iken bir yoksul gelerek onlardan yiyecek ister. Yiyeceklerini yoksula verirler. İkinci gün yetime, üçüncü günde yiyeceklerini kapılarına gelen esire verirler. Üç gün su ve tuzla oruçlarını açarlar. Üçüncü günün sonunda Hz. Peygamber (s.a.v.), Hz. Ali'ye (r.a.), "Orucunuz nasıl geçti ya Ali?" diye sorar. Hz. Ali (r.a.) de "Size malum ey Allah'ın Elçisi der. O vakit Hz. Peygamber (s.a.v.), Üç gün peş peşe kapınıza gelen kimse Hazreti Hızır idi. Yüce Allah, sizin sabrınızı sınamak üzere, Hızır'ı görevlendirmişti"* buyururlar (syf.142)" Örnekte de görüldüğü gibi Hızır orucu anlatılırken Hz. Ali ve Hz. Fatıma'nın yiyeceklerini muhtaç durumda bulunan kişilerle paylaşması yardımseverlik değeri ile ilişkilendirilebilir.

Hacı Bektaşî Veli ile ilgili metinler kök değerler açısından analiz edildiğinde Dürüstlük değerlerine de yer verildiği görülmüştür. Dürüstlük değeri genelde yalandan kaçınma, doğru söyleme ile eş anlamlı olarak kullanıldığından bu değer Dürüstlük/Doğruluk olarak kategorilendirilmiştir. Bu değerle ilgili olarak Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabında Hacı Bektaşî Veli'nin sözlerinden biri olan "*Doğruluk göster, yalanla uyuşma. Abartarak konuşma, doğruyu söylemekten geri durma. Kendine uygun görmediğini başkalarına da uygun*

görme (syf.53)" ifadesine yer verilmiştir. Yine 7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında Alevî-Bektaşilerle ilgili olarak "Dergâhımızda kıskırtıcı, bozguncu ve karıştırıcılara yer yoktur. Çekememezlik, kıskançlık, kendini beğenme, kin, kibir, inat, arkadan konuşma, dedikodu, başkalarını suçlama, iftira, küfür, zulüm, yalan ve cinayet Yüce Allah'ın yasak ettiği işlerdir (syf.135)" sözlerine yer verilmektedir. Dergâha girildiği andan itibaren kötü huylardan arınması gerektiğini belirten Hacı Bektaşî Veli yalan, iftira gibi davranışlardan uzak durulması gerektiğini tavsiye etmektedir.

Kök değerler içerisinde değerlendirilebilecek son değer vatanseverlik değeridir. Bu değer ifadesi Alevî-Bektaşilikte dua etmek anlamına gelen gülbank kavramının açıklamasında kullanılmaktadır.

OKUYALIM

Gülbank Örneği

Bismişah Allah Allah! Vakitler hayrola, hayırlar feth ola. Şerler def ola. Yüce Allah dildeki dileklerimize, gönüldeki muratlarımıza vasıl eyleye. Milletimizin, devletimizin varlığını, birliğini, dirliğini sonsuz eyleye. Yüce Allah dualarımızı dergâh-ı izzetinde kabul eyleye...

Dua ederken devletin ve milletin varlığı, birliği ve dirliğinin sağlanması için dua edilmesi vatanseverlik değeri ile ilişkilendirilebilir. Ders kitaplarında Hacı Bektaşî Veli ile ilgili metinler genel olarak değerlendirildiğinde on kök değerden beşinin ders kitaplarında bulunduğu görülmektedir. Beş kök değer dışında bulunan değerler "Diğer Değerler" kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir.

3.2. Diğer Değerler

Ortaokul ders kitaplarında Hacı Bektaşî Veli ile ilgili metinler kök değerler açısından incelendiğinde bu değerler arasına dâhil edilemeyen değerler olduğu görülmüştür. Bu değerler "Diğer Değerler" olarak kategorilendirilmiştir ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Diğer Değerler Teması Altında Bulunan Kategoriler

Tema	Kategori	f
Diğer Değerler	Dayanışma	3
	Hoşgörü	2
	Farklılıklara Saygı	1
	Misafirperverlik	1

Tablo 4'e göre "Diğer Değerler" altındaki değerler "Dayanışma" (f=3), "Hoşgörü" (f=2), "Farklılıklara Saygı" (f=1), "Misafirperverlik" (f=1) şeklindedir. Bu değerlerden diğerlerine göre daha fazla yer verilen değerler "Dayanışma" ve "Hoşgörü" değerleridir.

Dayanışma, kişilerin birbirine olan bağlılıklarını ifade etmektedir. Ders kitaplarındaki metinler incelendiğinde Alevîliğin bazı unsularının dayanışma ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu örnekler; dede, muhasiplik ve semah şeklindedir. "Dedeler, bu ocak kültürü sayesinde bireylerin birbirine olan bağlılığını ve Alevîliğin gelecek nesillere ulaşmasını sağlamışlardır (syf.136)". Alevîlikte dini lider ya da rehber olarak adlandırılan dedeler, benimsenen değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında ve toplumun bağlılığının sağlanmasında önemli kabul edilmektedir. Alevî- Bektaşîliğin temelinde paylaşma ve dayanışma vardır. Bunun örneklerinden biri de muhasipliktir. Evli olan kişilerin aileleriyle birlikte dedenin huzurunda yol kardeşi olmaya söz vermesi olarak adlandırılan muhasiplikte kardeşlik ve dayanışma esastır. "Hz. Muhammed'in (s.a.v.) ensar ve muhaciri kardeş ilan etmesini hatırlatan muhasiplik, Hak-Muhammed-Ali yoluna girmenin temel şartı olarak kabul edilmiştir. Muhasipliğin temeli dayanışma ve paylaşımdır (syf.138)". Son olarak

dayanışma unsurunun bulunduğu metin semahtır. “Semahta Hak’tan alıp halka vermek, paylaşmak gibi anlamları içeren elleri yukarı doğru uzatma eylemi semaha katılanların manevi coşkuyu hissetmelerini sağlar ve onların gündelik yaşamında nasıl davranmaları gerektiğine de ışık tutar (syf.139)”. Semah esnasında ellerini yukarıya doğru uzatan Alevi-Bektaşiler’ in bu ritüeli paylaşma ile ilişkilendirildiğinde dayanışma değeri içerisine dâhil edilmiştir.

Hacı Bektaş Veli hayatı, öğretileri ve en önemlisi sahip olduğu engin hoşgörü anlayışıyla çevresine örnek olmuştur. Ders kitabında hoşgörü değerleriyle ilgili bulunan metinler aşağıdaki gibidir:

“Bu ceme katılan herkes kendi içinde bir sorgulama yapar ve gerekirse kusurlarını söyleyerek af diler. Dargınlar barıştırılır, anlaşmazlıklar giderilmeye çalışılır. Abdal Musa cemi ise her yıl sonbaharda küskünlerin barıştırılması ve birliğin sağlanması amacıyla yapılır. Herhangi bir cemevine bağlı bulunan kimseler, bir araya gelip kurban keserler. Yapılan bu birlik ceminde, küskünler barıştırılır ve elde edilen nimetler için Allah’a (c.c.) şükredilir. Buna “Abdal Musa kurbanı” veya “birlik cemi” denir (syf. 137).”

“Aramızda dargın, küskün olanlar ve üzerinde kul hakkı bulunanlar varsa dâr meydanına çıksın ve özünü dâra çeksın (syf. 139).”

Örneklere de görüldüğü gibi Alevî-Bektaşilik geleneği içerisinde değerlendirilen dini ritüellerden biri olan ceme başlamadan önce kişilerin birbirlerini bağışlamaları, kusurlarını söyleyerek af dilemeleri ve birbirlerine karşı hoşgörülü olmaları gerekmektedir.

Cem törenlerinin yapıldığı ibadet mekânı olarak değerlendirilen cemevleri kitapta “Günümüzde hem tasavvufi sohbetlerin yapıldığı bir mekân hem de duruma göre yoksullara aşevi, misafirhane, birlik, dirlik ve kardeşlik evi işlevi gören cemevleri ayrıca ilim, eğitim ve kültür merkezi olarak da kullanılmaktadır (syf.137)”. Cemevleri sadece bir ibadethane gibi algılanmış olsa da bazen bir misafirevi bazense aşevi işlevi görmektedir.

Genel olarak incelendiğinde Hacı Bektaş Veli ile ilgili metinlere en geniş yer verilen ders kitabı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. sınıf ders kitabıdır. “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” başlığı altında Yesevilik, Kadirilik, Mevlevilik, Nakşibendilik ve Alevîlik-Bektaşilik konularına yer verilmiştir. Kitapta, Hacı Bektaş Veli kısaca tanıtıldıktan sonra onun öğretilerini yansıtan bir gelenek olan Alevîlik-Bektaşilik’e geniş yer verilmiştir. Diğer kitaplarda ise daha çok Anadolu’nun yurt edinilmesinde mutasavvıfların etkisinden bahsedilmiş ve bunlardan birinin de Hacı Bektaş Veli olduğu söylenmiştir. Kitapta farklı düşünce ve anlayışta bulunan kişilerin birbirlerine karşı hoşgörülü olması ve farklılıklara saygı duyması gerektiği belirtilmiştir. Ünitenin en başında hazırlık sorusu olarak “Çevremizdeki bütün bitkiler hep siyah-beyaz ve aynı görünümde olsaydı neler olurdu? Sınıfta arkadaşlarınızla düşüncelerinizi paylaşınız”, “İnsanlar her konuda aynı fikirde olabilirler mi? Nedenleriyle açıklayınız” ve “Farklı düşüncelere sahip olan bireyler, aynı toplumda mutlu bir şekilde yaşamak için nelere dikkat etmelidirler? Düşüncelerinizi sınıfta paylaşınız” sorularına yer verilmesi bu durumu örneklendirmektedir. Aynı zamanda Alevîlik-Bektaşilik konusu altında ilk olarak tasavvufun hedeflerinden biri olarak farklılıklara saygı duyulması gerektiği belirtilmektedir. “İslam’ın erken döneminden itibaren başlayan tasavvufi düşüncenin en önemli özelliği, farklılıkları kaynaştırmasının yanı sıra arınmayı ve ibadetleri samimiyetle yapmayı hedeflemesidir (syf. 135).” Farklılıkları kaynaştırabilmek için öncelikle farklılıklara saygı duyma ve kabullenme gerekir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ortaokul ders kitaplarındaki Hacı Bektaş Veli ile ilgili metinlerin değerler eğitimi açısından incelendiği bu araştırmada 11 ders kitabı taranmıştır. Yapılan inceleme sonucunda Hacı Bektaş Veli ile ilgili konulara en fazla yer verilen ders kitabının 7. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olduğu sonucuna varılmıştır. Kitapta, “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” başlığı altında Hacı Bektaş Veli ile ilgili bilgi verildikten sonra Alevîlik-Bektaşilik tanımlanmış ve Alevîlik-Bektaşilikle ilgili temel kavram ve erkânlar detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırma sonucuyla benzer olarak Öztaşkın (2012), ilk ve ortaöğretim ders kitapları ve öğretim programlarını Hacı Bektaş Veli ve Bektaşilik konuları açısından incelemiş ve kitap ve programdaki bilgilerin çoğunluğunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında bulunduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bunun dışında Hacı Bektaşî Veli ile ilgili konular incelendiğinde 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında Hacı Bektaşî Veli'ye "Edebiyatımızda Dinin İzleri" konusunda, 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Tarihe Yolculuk" ünitesinde, Anadolu'nun yurt edinilmesinde etkili olan mutasavvıflar başlığı altında yer verilmiştir. Ayrıca 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "İnsanı Yaşat ki Devlet Yaşasın" konusu altında Hacı Bektaşî Veli'nin Anadolu'nun manevi mimarlarından biri olduğu ifade edilmiştir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise "Yaşamaya Dair" şiiri içinde Bektaşî fıkralarının mizahi yönü belirtilmiştir. Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin değerler eğitimi ile ilişkisi olmadığı tespit edildiğinden bu ders kitabı araştırma kapsamına alınmamıştır. Pilav ve Yazıcı (2015), ortaokul düzeyinde okutulan Türkçe ders kitaplarında Mevlevilik ile ilgili bilgilerin yeterince yer almasına karşı Yesevilik ve Bektaşilik ile ilgili bilgilerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucu bu yönüyle Pilav ve Yazıcı'nın (2015) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yine Öztaşkın (2012) öğretim programları ve lise ders kitaplarında Hacı Bektaşî Veli ve Bektaşilik konularını incelemiş ve bu konularda birtakım yetersizlikler olduğunu tespit etmiştir.

Hacı Bektaşî Veli ile ilgili metinler değerler eğitimi açısından incelenmiş ve "Kök Değerler" ve "Diğer Değerler" olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretim programlarında değerler ayrı bir program, öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak değerlendirilmemektedir. Kök değerler, diğer disiplinlerle ortak olarak kazandırılması hedeflenen ve öncelikli öneme sahip olan değerleri ifade etmektedir (Akhan, Subaşı ve Açıl, 2020). Öğretim programlarının her birinde ve biriminde yer alması için belirlenen kök değerler: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2018). İlgili alan yazın tarandığında Hacı Bektaşî Veli'nin başta Velâyetnamesi olmak üzere eserlerini kök değerler açısından inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Gürgil, vd., 2019; Kurtoğlu, 2019). Çalışmalarda kök değerlerin sınıflandırma olarak tercih edilme nedeninin tüm disiplinlerle ilişkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak Hacı Bektaşî Veli ile ilgili metinlerin ders kitaplarına yansımaları ve bu metinlerin kök değerlerle ilişkisi üzerinde durulmaktadır. Ortaokul ders kitaplarındaki metinler kök değerler açısından incelendiğinde dostluk, sevgi, yardımseverlik, dürüstlük/doğruluk ve vatanseverlik değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Hacı Bektaşî Veli ile ilgili metinlerin on kök değerden beşini içermesi değerler eğitimine olan katkısını göstermektedir. Bu sebeple genç nesillerin bu değerleri kazanmasında Hacı Bektaşî Veli gibi mutasavvıfların hayatlarına ve eserlerine ders kitaplarında daha fazla yer verilmelidir (Kurtoğlu, 2019).

Kök değerler içerisinde en fazla yer verilen değer dostluk değeridir. Özellikle bu değere Alevîlik-Bektaşilik konusu içerisinde değinilmektedir. Hacı Bektaşî Veli Allah dostlarına inanmayı ve onları kendine dost saymayı imandan sayar (Gül, 2018). Kitapta dostluk değerinin daha çok Alevîlik-Bektaşilik geleneği içerisinde değerlendirildiği görülmektedir. Alevî-Bektaşilere kinden, nefretten uzak durması ve önce Allah'a sonra tüm insanlığa dost olması tavsiye edilmiştir. Hacı Bektaşî Veli başta olmak üzere İslam dininin yayılması ve Anadolu'nun yurt edinilmesinden etkili olan mutasavvıfların düşüncelerinin asırlar boyu geçerliliğini korumasının nedeni engin bir hoşgörü ve sevgi anlayışına sahip olmalarıdır (Özcan, 2012). Sevgi değeri ders kitaplarında incelendiğinde daha çok dostluk değeriyle birlikte ele alındığı görülmektedir. Hacı Bektaşî Veli öğütlerinde kendi öğretilerinin temelini dostluk ve sevgiye dayandığını belirterek bu iki değere gösterdiği ehemmiyeti ifade etmektedir. Hacı Bektaşî Veli insanların kardeşçe yaşaması için birleştirici olunması gerektiğini vurguladıktan sonra bunun temelini ise sevgi ve hoşgörüden geçtiğini belirtmektedir (Aktaş, 2014). Bu değerlerin dışında ders kitaplarında yer verilen diğer kök değerler; dürüstlük/doğruluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Alevîlik-Bektaşilik konusu içerisinde yer verilen değerler, Demircioğlu'nun (2020) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Demircioğlu'na (2020) göre Alevî-Bektaşî geleneğinin sözlü kültür öğeleri olan gülbak, dua, deyiş ve şiirler, dostluk, sevgi, yiğitlik, cesaret, dürüstlük ve doğruluk gibi evrensel değerlerin aktarılmasında etkilidir.

"Diğer Değerler" teması altındaki değerler incelendiğinde dayanışma, hoşgörü, farklılıklara saygı ve misafirperverlik değerleri göze çarpmaktadır. Kitapta dayanışma değerinden Alevî-Bektaşilerin geleneklerini gelecek nesillere aktarmak için birbirlere ile olan bağlılıklarını ifade etmek için

kullanılmaktadır. Yine Alevî-Bektaş geleneği içinde değerlendirilebilecek musahiplik içerisinde dayanışma bulunmaktadır. Günümüz modern toplumlarının önemli sorunlarından biri, dayanışma değerine verilen önemin gün geçtikçe azalmasıdır (Özerkmen, 2004). Toplum içinde birlik ve beraberliğin sağlanması ve sağlıklı bir toplum inşa edilebilmesi için dayanışma değeri de dâhil olmak üzere değerler eğitimi önem verilmez. Ders kitaplarında geçmişte yaşayan toplumların sergiledikleri dayanışma içeren davranışlara yer verilmesi bu değerın aktarılmasında etkili olacaktır.

Toplumların inşası ortak değerlerle mümkünken bireysel farklılıkları hoşgörü ile karşılamak bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Küresel dünyada bireysel farklılıklar daha da keskinleşirken toplumsal hayat için ortak değerlerin belirlenmesi ve bunlara uyulması bir gerekliliktir (Gürbüz, 2019). Ders kitabında Hacı Bektaş Veli ile ilgili en geniş bilginin bulunduğu metin “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” başlığı altındadır. Ünite başındaki hazırlık sorularına bakıldığında ve ünitenin geneli değerlendirildiğinde öğrencilere kazandırılmak istenen değerın farklılıklara saygı ve hoşgörü olduğu görülmektedir. Kitapta verilmek istenen mesaj, insanlar farklı düşünce ve anlayışlara sahip olsalar da farklılık unsurlarına karşı saygı gösterilmeli ve hoşgörülü olunmalıdır. Bu sebeple verilen metinler içerisinde de bu hususa dikkat edilmiş ve farklılıklara saygılı olunması gerektiği öğütlenmiştir. Diğer değerler içerisinde değerlendirilen son değer misafirperverlik değeridir. Misafirperverlik özünde dostluğa, dayanışmaya, paylaşmaya, birlik ve beraberliğe dayanmaktadır. Misafire iyi davranmak ve onu rahat ettirmeye çalışmak dinimiz ve kültürümüzden bizlere ulaşan önemli bir mirastır (Sancak, vd., 2013). Bu sebeple Hacı Bektaş Veli gibi tüm insanlığı etkileyen mutasavvıfların öğretilerinde bu hususlara özen göstermesi şaşırtıcı değildir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ortaokul ders kitaplarında Hacı Bektaş Veli ile ilgili metinlerin kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul ders kitaplarında, Hacı Bektaş Veli'nin hayatı hakkındaki bilgiler yetersiz bulunurken, Alevîlik-Bektaşilik konusuna yeterince yer verildiği görülmüştür. Araştırma sonucuyla paralel olarak Tanyıldızı (2011) tarafından yapılan çalışmada, Hacı Bektaş Veli gibi önemli şahsiyetler hakkında katılımcıların herhangi bir kanaati bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar, onların iletmek istedikleri mesaj ve değerlerin de farkında değillerdir. Yine Şahin (2014) yaptığı çalışmada Hacı Bektaş Veli'nin ismini taşıyan Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğrencilerinin bile Hacı Bektaş Veli'yi yeterince tanımadığı sonucuna ulaşmıştır. Hacı Bektaş Veli, günümüzde ismen bilinmesine rağmen, hayatı hakkında detaylı bilgi bulunmamaktadır ve yazılanlar daha çok olağanüstü menkıbeler içeren rivayetlerle doludur (Fığlalı, 1996). Milli ve manevi değerlerle bütünleşmiş kişi ve toplumlar oluşturabilmek için bu değerleri hayatına mâl etmiş kişilere ihtiyaç vardır. Bu sebeple sadece ders kitapları bağlamında değil birçok alanda bu kişilerin öğretilerine ve hayatlarından örnekler yer verilmelidir. Aksi takdirde kendi değerlerinden uzaklaşan ve kendine yabancılaşan bir topluma dönüşülmesi kaçınılmaz olabilir.

Bir değer eğitim dersi olarak da kabul edilen Sosyal Bilgiler dersi içerisinde Hacı Bektaş Veli'ye çok az değinilmektedir. Özü itibarıyla tarihsel bir içeriği olan bu ders, geçmiş dönemde yaşayan toplumların hayatları ve kültürlerinden örnekler verilebilmesi yönüyle değerler eğitiminde önemli bir zenginlik kaynağı olarak kabul edilebilir (Kan, 2010). Bu sebeple milletimizi ve tüm insanlığı derinden etkileyen kişilere ulaşılması ve onların hayatlarının, öğretilerinin hikâyeleştirilerek değer öğretim aracı olarak ders kitaplarında kullanılması, değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında bir köprü niteliği taşır. Değer öğretiminde sağladığı avantajlar nedeniyle Sosyal Bilgiler dersi içerisinde Hacı Bektaş Veli gibi mutasavvıflara daha çok yerilmesi gerekmektedir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde aşağıdaki öneriler de bulunulabilir:

- 1- Ders kitaplarındaki Hacı Bektaş Veli ile ilgili metinlerin kök değerlerin 10'undan 5'ini içermesi ve diğer değerlerle ilişkisinin bulunması değerler eğitiminde etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Bu sebeple ders kitaplarında Hacı Bektaş Veli ve onun öğretilerini içeren metin ve görsellere daha fazla yer verilebilir.
- 2- Hacı Bektaş Veli ile ilgili metinler ders kitaplarında incelendiğinde detaylı konuların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içerisinde bulunduğu görülmüştür. Değerlerin aktarılmasında önemli görülen

Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde ise Hacı Bektaşî Veli ile ilgili içeriklere çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Hacı Bektaşî Veli'nin hayatını konu alan ve bu derslerde kullanılmak üzere hazırlanan etkinlik kitapları, hikâye kitapları, animasyon, çizgi film vb. uygulamalarla bu eksiklik kısmen de olsa kapatılabilir.

- 3- Hacı Bektaşî Veli gibi insanları düşünceleriyle ve öğretileriyle derinden etkileyen kişilerin daha iyi tanınabilmesi için örtük programdan da faydalanabilir.
- 4- Araştırma sonucuna göre Hacı Bektaşî Veli'nin hayatı ile ilgili ders kitaplarındaki metinlerin yetersiz olduğu görülmüştür. Yine ilgili alan yazın tarandığında da bu konuda yeterince kaynak olmadığı da tespit edilmiştir. Bu sebeple Hacı Bektaşî Veli'nin hayatını konu alan konferanslar, paneller düzenlenebilir. Hacı Bektaşî Veli'nin hayatını içeren ücretsiz kitaplar oluşturulup halka dağıtılabilir.

Kaynakça / Reference

- Akhan, N. E., Subaşı, E., & Açıl, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.
- Akkuş, M. (2013). Ateş ve ocak kültürünün Anadolu'da yaygınlaşmasında Moğolların etkisi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 68, 15-32.
- Arslan, Y. (2014). Türkiye'de lise Tarih ders kitaplarında Alevîler. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3(2), 166-186. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185600>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bayar, V., & Bayar, S. A. (2014). Erdemli insan yetiştirme modeli: Hacı Bektaş-ı Veli felsefesinden çağcıl eğitim sistemleri için bazı çıkarımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 5(9), 19-42.
- Bekki, S. (2018). Semahların yaşattığı ve yansıttığı değerler. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 85, 63-70.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27- 40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cömert, Ö. B. (2011). Hacı Bektaş Veli'ye ait eserlerden hareketle Alevîlik ve Bektaşilik kavramlarının algılanma esasları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 19(60), 313-334.
- Çoban, M. (2016). Değerler eğitiminin referansları bağlamında Hacı Bektaş-ı Velî'nin Makâlâtı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 1-22.
- Demircioğlu, A. (2020). Alevî ve Bektaşî sözlü kültüründeki değer kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 94, 11-35.
- Duran, H. (2010). Hacı Bektaş Veli'nin eserlerindeki ferdi ve toplumsal değerler üzerine. *Journal of Alevîsm-Bektashism Studies*, 2, 123-136.
- Duman, M.T. (2019). *Değerler eğitimi ve söz varlığı açısından Bektaşî Fıkraları* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Elmacı S., & Yılar, B. M. (Eds.). (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Fırlalı, E. (1996). Hünkâr Hacı Bektaş Veli: Hayatı ve eserleri. *Erdem*, 23, 317-336.
- Gül, İ. (2018). Hacı Bektaş-ı Veli öğretisinde aklın ve ilmin yeri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 88, 97-109.
- Gürbüz, İ. E. (2019). Toplum-birey ikileminde ortak değerler ve farklılıklar. S. Bayrakçı, E. Doğan, ve Ş. Çiçek (Eds.), *Türk-İslam kültüründe farklılıklara saygı ve hoşgörü* içinde (ss. 280-292). Seba Ofset Matbaacılık.
- Gürgil, F., Kılcan, B., Kılıçoğlu, G., & Kurtuluş, F. S. (2019). Hünkar Hacı Bektaş Velî Velayetnamesi'nin kök değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 446-461.
- Güzel, A. (2002). *Hacı Bektaş Velî ve Makâlât*. Akçay Yayınları.
- Güzel, A. (2007). Ahmed Yesevi, Hacı Bektaş-ı Velî, Yunus Emre ve Kaygusuz Abdal'da dört kapı kırk makam. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Merkezi Dergisi*, 41, 4-117.
- Işık, M., Akdağ, M., & Türk, M. S. (2010). Türk toplumunda Hacı Bektaş Veli algısı üzerine bir çalışma. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 173-192.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Kapar, M. A., Yüksel, E., & Akpınar M. (Eds.). (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Kara, M. (2021). Yunus, Mevlana ve Hacı Bektaş'ın yaşadığı yüzyıla genel bakış. *TRT Akademi*, 14-21.
- Karataş, V. (Ed.). (2018). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7. sınıf*. Devlet Kitapları.
- Kırmızı, F. S. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.

- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Velî Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Köprülü, M. F. (1991). *Türk Edebiyatında ilk mutasavvıflar*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kurtoğlu, S. F. (2019). Kök değerler açısından Hacı Bektaş Velî'nin eserleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırmaları Dergisi*, 89, 55-70.
- Metin, M. (Ed.). (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Basım Evi.
- Noyan, B. (1995). *Bektaşilik Alevilik nedir?* Ant/Can Yayınları.
- Odacı, S. (2010). Emine Işınsoy'un Hacı Bektaş Velî Romanında Bektâşilik Algısı. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 161-172.
- Okur, A. (2012). Hacı Bektaş Velî ve İlgili kavramların tanınabilirlik/algısı üzerine bir araştırma ve öğretim programlarındaki (MEB) durumu. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırmaları Dergisi*, 64, 199-218.
- Özcan, H. (2012). Hacı Bektâş Velî'de Hz. Muhammed Algısı. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırmaları Dergisi*, 62, 199-212.
- Özerkmen, N. (2004). Tarihsel-toplumsal temelleri ve temel toplumsal fonksiyonları- Sosyolojik Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 44(2), 57-78.
- Özkan, R. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin Hacı Bektaş Velî'yi tanıma düzeyi ve Bektaşilik hakkındaki tutumlarının belirlenmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(1), 241-255
- Öztaşkın, Ö. B. (2012). Öğretim programları ve ders kitaplarında Hacı Bektaş Veli ve Bektaşilik. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 61, 245-272.
- Öztürk, Y. N. (1997). Gönüller Sultanı Hacı Bektaş. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 4, 17-25.
- Pilav, S., & Yazıcı, H. (2015). Türkçe ve edebiyat ders kitaplarında yesevilik, Bektaşilik ve Mevlevilik unsurları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektâş Veli Araştırma Dergisi*, 73, 105-128.
- Sancak, Y., Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2013). Mevlana'nın Mesnevi adlı eserinde yer alan hikâyelerin misafirperverlik değerini öğretmedeki rolü. *Journal of International Social Research*, 6(26), 470-481.
- Şahin, A. (2014). Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Ahi Evran Üniversitesi Öğrencilerinin Hacı Bektaş Veli ve Ahi Evran-ı Veli ile Bektaşilik ve Ahilik algıları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 71, 171-196.
- Tanyıldızı, N. İ. (2011). Türk kültürünün gençlere tanıtımında medyanın rolü: Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Emre üzerine bir araştırma. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 59, 101-118.
- Taşdemir, M. (2009). İlköğretimde değerler eğitimi ve bu değerlerin Alevî-Bektaşî değerleri ile ilişkililiği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 51, 295-325.
- Tatar, T., & Dönmez, M. (2008). Zihniyet ve iktisat ilişkisi çerçevesinde ahilik kurumu. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 194-202.
- Tutar, H., & Erdem, T. A. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Uygun, K., & Batur, Z. (2015). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan kavramlara ilişkin algıları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 127-147. <https://doi.org/10.20860/ijoses.93721>
- Yalçınkaya, E. (2015). Bektaşî fıkralarının eğitici yönü ve değerler eğitimi açısından önemi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 74, 101-118.
- Yavuzer, H. (2013). Hoşgörü önderi hünkâr Hacı Bektaş Velî. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 2225-2237.
- Yeşiltaş, K. (2011). *Işık eri Hacı Bektaş Veli*. Sınır Ötesi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, N. (2017). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Emre'nin yaşayan değerleri: Toplumun bilge insanları üzerine nitel bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 5-25.
- Yıldırım, S. (2018). Cumhuriyet döneminde bir çatı kavram olarak ulus ideolojisi ve bileşenleri. *Kent Akademisi*, 11(2), 317-331.
- Yıldız, H. (2012). Hacı Bektaş Velî ile Ahi Evran ilişkisi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 61, 187-206.
- Yılmaz, M. (Ed.). (2019). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Yücel, A. (Ed.). (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Zabun, B. (2013). Alevîliğin sosyolojik öğretimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 65, 119-134.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Hacı Bektaş Veli was an important scholar who lived in Anatolia during the Seljuk period in the 13th century. Hacı Bektaş Veli lived his life as per the provisions of the Qur'an and Hadiths, and he is considered the major figure of the Alevîsm-Bektashi belief (Guzel, 2002). People who join the Alevîsm-Bektashi sect and adopt the teachings of this belief are called Bektashi. The meaning of the word Bektashi is peer, colleague, gentleman, or prince (Yesiltas, 2011). Alevî-Bektashi culture contains some values that are parts of the Turkish culture such as brotherhood, conviction, bravery, and love. For this reason, including Hacı Bektaş Veli and his teachings in the education system will help the Turkish education system reach its goal (Zabun, 2013). The effects of important philosophers such as Hacı Bektaş Veli, who contributed to the value climate of Anatolia with their thoughts and lives, are not limited to the period in which they lived (Yıldırım, 2017). The place of these personalities is very important in reaching the national and spiritual values of the Anatolian society from the past to the present (Tatar and Dönmez, 2008). Every society wants to maintain the values that contribute to its national and universal culture to survive and be permanent (Kurtoglu, 2019). The influence of Turkish-Islamic scientists and thinkers in the transfer of these values to future generations is undeniable. Thus, it is important to include important personalities in the education process, especially in textbooks, in conveying the determined values and this study aims to examine the texts about Hacı Bektaş Veli, who is certainly a prominent figure, in secondary school textbooks in terms of values education.

2. METHOD

Document review, a qualitative research method, was used to examine the texts about Hacı Bektaş Veli in secondary textbooks. An analytical process is followed in the document review. Finding, selecting, evaluating, and synthesizing data are parts of the process (Bowen, 2009). Thus, firstly, the texts about Hacı Bektaş Veli in secondary school textbooks were found and listed. The texts related to values education were then selected and examined.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Texts about Hacı Bektaş Veli are included in eleven 5th - 8th grade textbooks. Texts related to Hacı Bektaş Veli were mostly included in the 7th Grade Religious Culture and Moral Knowledge course. This is similar to Öztaskin (2012) who examined the elementary and secondary school textbooks and curricula for Hacı Bektaş Veli and Bektashism and concluded that most of the information in the book and program was found in the Religious Culture and Moral Knowledge textbooks. When the texts were examined in terms of values education, it was determined that the texts on page 113 of the 5th Grade Religious Culture and Moral Knowledge Textbook and the 8th Grade Turkish Textbook were not related to values education. Other texts were examined in terms of values and the findings were divided into two themes: "Core Values" and "Other Values". Values under the theme of "Core Values" were "Friendship" (f=3), "Love" (f=2), "Benevolence" (f=2), "Honesty/Truthfulness" (f=1) and "Patriotism" (f= 1). Texts about Benevolence and Friendship were more in number. The fact that the texts about Hacı Bektaş Veli contain five of the ten core values shows his contribution to values education. For this reason, the lives and works of Sufis such as Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, and Mevlana should be included more in textbooks for younger generations to acquire national and spiritual values (Kurtoglu, 2019). "Other Values" were "Solidarity" (f=3), "Tolerance" (f=2), "Respect for Differences" (f=1), and "Hospitality" (f=1). Of those, the number of texts on "Solidarity" and "Tolerance" was more in number.

The overall results indicated that the inclusion of texts about Hacı Bektaş Veli in the secondary school textbooks was partially sufficient. While the information about his life was insufficient, it was seen that the subject of Alevîsm-Bektashism was sufficiently covered. In the Social Studies course, which is also accepted as a values education course, Hacı Bektaş Veli is mentioned insufficiently (Kan, 2010). For this reason,

including people who deeply affect our nation and humanity in general and using texts about their lives and teachings in textbooks as tools for teaching values will serve as a mediator in transferring values to future generations.

ARAŞTIRMANIN ETİK

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu makale doküman incelemesi yöntemiyle yürütölmüş olup etik kurul izni gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır. Bu nedenle etik kurul izni beyan edilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlıdır. Araştırmacı, araştırma konusunun tasarlanmasında, analizlerin yapılmasında ve araştırmanın rapor haline getirilmesinde ve diğer tüm süreçlerde yer almıştır (Katkı Oranı: %100).

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın kişi, kurum ya da kuruluşlarla herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)




Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 813 – 829. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-998254>

Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar ve Sorunlara İlişkin Çözümler: Ebeveyn Bakış Açısı*

Problem and Solutions Proposals in The Emergency Remote Education Process: Parental Perspective

Yiğit Emrah TURGUT¹ , Tuba KOPUZ² , Esra ÖZALP³ 

Geliş Tarihi (Received): 21.09.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 23.05.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Öz: Bu çalışmada acil uzaktan eğitim (AUE) sürecine katılan çocukların ebeveynlerinin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara ilişkin çözümlerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada durum çalışması deseni benimsenmiştir. Çalışma grubu AUE'ye katılan 5 anne ve 5 babadan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda, ebeveynlerin süreci yürütürken karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözümler; çocuk, ebeveyn ve sistem başlıkları altında toplanmıştır. Ebeveynlerin AUE sürecinde genellikle çocuklarıyla ilgili motivasyon sorunu yaşadığı ve sistem kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu problemlerin çözümünde ise ebeveynlerin çocuklarının sevdiği etkinlikleri yapmayı tercih ettikleri, bilen birilerinden yardım aldıkları ya da kendi bilgilerinden yararlandıkları görülmüştür. Ayrıca ebeveynler AUE süreci içerisinde iş yüklerinin arttığını ve artan iş yükünü dengelemek için genellikle eşlerinden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin uzaktan eğitime uyum sürecinin hızlandırılması ve ebeveynlerin bu süreci daha sağlıklı yönetebilmelerinin sağlanması amacıyla basın-yayın yoluyla bilgilendirme çalışmalarının yapılabileceği, uzaktan eğitimde ebeveyn rehberliğine ilişkin eğitim içeriklerinin oluşturulabileceği geliştirilen öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Acil uzaktan eğitim (AUE), ebeveynlerin bakış açısı, sorunlar, çözüm önerileri

&

Abstract: This study aims to reveal the problems encountered by parents of children who attended the emergency remote education (ERE) and who made solution proposals to these problems. In the study, a case study design was employed. The study group consisted of 5 mothers and 5 fathers whose children attended the ERE program. The data collected by using the semi-structured interview form and the data were analysed through the content analysis technique. As a result of the analysis, problems encountered by parents while carrying out the process and solution proposals were grouped into three main titles which are "child", "parent", and "system". It was revealed that parents generally experienced motivation problems about their children and encountered system-related problems during ERE. One solution proposal was that parents preferred to do activities that their children enjoy as well as got help from other experienced people and made use of their own existing knowledge. Besides, parents expressed that their workload increased during ERE and they generally received support from their spouses to balance the increasing workload. Accelerating the adaptation process of parents to distance education and organizing information activities to ensure that parents can manage the process more efficiently via media and creating learning contents related to parental guidance in distance education are among the suggestions developed.

Keywords: Emergency remote education (ERE), parental perspective, problems, solution proposals

Atıf/Cite as: Turgut, E. vd., (2022). Acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunlara ilişkin çözümler: ebeveyn bakış açısı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 813-829. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-998254>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

* Bu çalışma, İnternational Congress of Pedagogical Research (ICOPR)-2021'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Yiğit Emrah TURGUT, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, yigitemrah.turgut@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6306-4090>

² Tuba KOPUZ, Milli Eğitim Bakanlığı, tuba_kopuz19@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6418-4580>

³ Esra ÖZALP, Milli Eğitim Bakanlığı, esra_ozalp20@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0476-1849>

1. GİRİŞ

Dünya genelinde görülen ve 2020 Mart ayı ile birlikte Türkiye’de de yaşanan koronavirüs (COVID-19) salgını hem yetişkinlerin hem de çocukların yaşantılarında birçok alanda zorunlu değişimlere sebep olmuştur. Hızla yayılan Covid-19 salgını 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020).

Covid-19 salgınının dünyayı etkisi altına almasıyla birlikte birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Uluslararası raporlara göre dünya çapında 172 ülkede eğitim-öğretim faaliyetleri kesintiye uğramıştır ve yaklaşık 1,5 milyar öğrenci eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşanan kesintiden etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Türkiye’de tüm öğretim kademelerinde yaklaşık 25 milyon öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2020). Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de Covid-19 salgını sebebiyle eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla devam etmesine karar verilmiştir.

Uzaktan eğitim; öğrenme gruplarının birbirinden ayrı olduğu ve etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin öğrenen, kaynak ve öğretene arasında bağlantı kurmak için kullanıldığı örgün bir eğitimidir (Simonson vd., 2019). Ağaoğlu ve arkadaşları (2002)’na göre uzaktan eğitim, her yaş grubu için zamandan ve mekândan bağımsız eğitim fırsatı sunabilmektedir. Holmberg (1995) uzaktan eğitimin, planlama ve rehberlik gerektirdiğini bununla birlikte öğretmene ve öğrencinin aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmadığını ve öğrencinin öğretmene denetiminden uzak çalışma yaklaşımını kapsadığını vurgulamaktadır. Uzaktan eğitim, eğitimin aksamamasına sebep olan birtakım engelleri gelişen teknoloji ile ortadan kaldırarak eğitime katkı sağlayabilen sistemlerle kişilere eğitim-öğretim imkânı sunmaktadır (Özbay, 2015). Uzaktan eğitim, değişen şartlara göre gelişen eğitim ve teknoloji imkânları ile bünyesine yeni özellikler katarak çeşitliliğini artıran dinamik bir yapıdır (Özer vd., 2010). Uzaktan eğitimin pandemi gibi kriz durumlarında gerçekleştirilmesi ise acil uzaktan eğitim olarak ifade edilmektedir. Acil uzaktan eğitim; uzaktan eğitim gibi güçlü kuramsal temellere dayanmayan, uzun vadede sürdürülebilir bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemeyen, kriz anında kesintiye uğrayan öğrenme faaliyetlerinin teknolojik araçlar yardımıyla devam edebilmesini sağlayan (Sezgin, 2021), zorunluluktan doğmuş (Bozkurt & Sharma, 2020) bir öğretim yöntemidir. Kriz durumlarında aksayan eğitimin devamlılığını sağlamak için geçici bir alternatif sunmaktadır (Hodges vd., 2020).

Covid-19 salgınıyla hayatımıza giren acil uzaktan eğitim, devlet tarafından üstlenilmiş olan formal eğitimi evlere taşıması; eğitimin önemli paydaşlarından biri olan ebeveynleri yeni görev ve sorumluluklarla yüzleştirmiştir. Değişen ebeveyn rol ve sorumluluklar acil uzaktan eğitimde öne çıkan stratejik konulardandır (Sezgin, 2021). Özellikle K12 olarak ifade edilen ilköğretim, orta ve lise düzeyindeki öğrencilerin ebeveynleri, mevcut sorumluluklarının yanında öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan katılmayı gerekli kılan yeni bir rol ile karşı karşıya kalmışlardır (Bozkurt, 2020a). Acil uzaktan eğitim evleri okula, ebeveynleri öğretmenlere dönüştürmüş ve birçok ebeveyn bu rolü üstlenmekte zorlanmıştır (Al Lily vd., 2020). Süreçte öğrenme sürekliliğinin sağlanması, ebeveynlere bu zamana kadar tecrübe etmedikleri zorluklar yaşatmıştır (Chang & Satako, 2020). Nitekim öğretmen öğrencinin yanında olmadığı zamanlarda denetim ve kontrol ebeveynin elindedir. Dolayısıyla bir dersten bir sonraki derse kadar çocukla uygulamaları gerçekleştirecek olan ebeveynlerdir (Aksoy & Nayir, 2020). Özellikle yükseköğretim düzeyi dışındaki eğitim kademelerinde çocuğu olan ebeveynler çevrimiçi uzaktan öğrenmede daha fazla sorumluluk almaktadır (Bozkurt, 2020a). Süreçte ebeveynler okul tarafından sağlanan öğrenme etkinliklerinin yanında dijital öğrenme materyallerini kullanarak da çocuklarının tamamlamayı öğrenme etkinliklerine katılmaktadır (Vuorikari vd., 2020). Dolayısıyla ebeveynler uzaktan eğitim sürecinde çocuğunun öğrenmesini desteklemektedir (Mısırlı & Ergüleç, 2021).

Uzaktan eğitim, öğrenende öz yönelim ve öz denetim becerilerinin olmasını gerektiren (Knowles, 1975) ve öğrenme sorumluluğunu öğrenene veren bir eğitim modelidir (Bozkurt & Sharma, 2020). Ancak mevcut eğitim yaklaşımında öğrenenler kendi öğrenme sorumluluklarını alan bir eğitim sisteminden gelmedikleri

için uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duyulduğunda öğrenme sorumluluklarını almada zorlanmaktadır (Al Lily vd., 2020; Bozkurt, 2020a). Çocukların kendini kontrol yeteneklerinin yeterli düzeyde olmaması, süreçte çocuklara eşlik edecek bir ebeveyn ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Dong vd., 2020).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada Covid-19 salgın sürecinde acil uzaktan eğitime katılan çocukların ebeveynlerinin acil uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara ilişkin çözümlerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Ebeveynlerin acil uzaktan eğitim süresinde yaşadığı sorunlar nelerdir?
- 2- Acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ebeveynler tarafından nasıl çözülmüştür?

1.2. Araştırmanın önemi

Pandemi ile yaşanan yeni düzen, süreçte eğitim de dâhil olmak üzere birçok alanda paydaşları bu zamana kadar tecrübe etmedikleri sorunlarla ve çözümlerle yüzleştirmiş ve acil uzaktan eğitim olarak ifade edilen bir kavramla tanıştırmıştır. Alanyazında uzaktan eğitime ilişkin farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilmiş çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle yükseköğretim düzeyinde yapılmış birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Durak & Çankaya, 2020; Howland & Moore, 2002; Karal vd., 2010). Nitekim az sayıda da olsa K12 düzeyinde yapılmış çalışmalar da mevcuttur (Anastasiades vd., 2008; Bozkurt, 2020b; Yurtbakan & Akyıldız, 2020). Uzaktan eğitime katılan çocukların ebeveynleriyle yapılan birkaç çalışma da bulunmaktadır. Ancak acil uzaktan eğitim pandemi süreciyle gündeme gelen yeni ve güncel bir kavramdır. Dolayısıyla kavrama ilişkin yapılan çalışmalar az sayıdadır. Üstelik acil uzaktan eğitime katılan çocukların ebeveynleriyle yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışma ile eğitim sürecinin önemli bileşenlerinden biri olan ebeveynlerin çocuklarının uzaktan eğitim sürecini nasıl yönettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve öz denetimli eğitim süreçlerinin planlanmasında, uzaktan eğitimde aileyi destekleyici planlamaların yapılmasında ve bu doğrultuda kuram ve yaklaşımların geliştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Durumlar; birey, kurum, grup, ortam gibi çeşitli biçimlerde kişinin karşısına çıkabilir. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Durum çalışmasında bir varlık mekâna ve zamana bağlı olarak tanımlanır ve özelleştirilir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu bağlamda -varlık olarak- ebeveynin -zaman olarak- acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar ve çözümler ele alındığı için çalışmada durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; belli niteliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumların çalışmanın gözlem birimini oluşturduğu araştırmalarda kullanılır (Büyüköztürk vd., 2019). Söz konusu çalışmada, ebeveynlerin acil uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara ilişkin geliştirdikleri çözümler irdelendiğinden çocuğu acil uzaktan eğitime katılan ebeveynler ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Covid-19 sürecinde çocuğu acil uzaktan eğitime katılan 5 anne ve 5 baba olmak üzere toplam 10 ebeveyn çalışmaya dâhil edilmiştir. Ebeveyn rolüne göre katılımcılar arasında homojenlik sağlanarak her iki ebeveyn rolünden eşit sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Çalışma 2020-2021 öğretim yılının birinci döneminde Artvin ve Rize illerinde gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler çalışmaya dâhil edilirken olası farklılıkları ortaya koyabilmek amacıyla özellikle eğitim düzeyi, meslek grubu ve yaş açısından çeşitlilik aranmıştır. Çalışmaya katılan

annelerin yaş ortalaması 37,8 iken babaların yaş ortalaması 42,6'dır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Demografik Bilgiler

Kod	Ebeveyn Rolü	Yaş	Eğitim Düzeyi	Meslek	Çocuk Sayısı	Acil Uzaktan Eğitime Katılan Çocuk Sayısı
A1	Anne	39	Lise	Ev hanımı	2	2
A2	Anne	37	Lisans	Öğretmen	2	2
A3	Anne	39	Ön lisans	Ev hanımı	2	2
A4	Anne	33	Yüksek lisans	Büro personeli	2	1
A5	Anne	41	Lise	Ev hanımı	3	2
B1	Baba	46	Ön lisans	Polis	3	2
B2	Baba	34	Doktora	Akademisyen	2	1
B3	Baba	41	Lisans	Öğretmen	2	1
B4	Baba	41	Lisans	Öğretmen	2	1
B5	Baba	51	Lise	Memur	1	1

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışma kapsamında salgın sürecinde acil uzaktan eğitime katılan çocukların ebeveynlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözümleri ortaya çıkarmak amacıyla görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemidir ve görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler anlaşılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda ebeveynlerle yapılacak görüşmeler için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form için iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından alınan dönütlere göre yapılan düzenlemeler sonrasında 2 anne ve 2 baba olmak üzere 4 ebeveyn ile pilot çalışma yapılmıştır. Tamamlanan pilot çalışma sonrasında görüşme formuna son hâli verilmiştir. Veri toplama sürecine geçmeden önce görüşme yapılacak kişiler üzerine düşünülmüş ve belirlenen kişilerle görüşülerek katılımcıların gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Yüz yüze veya yüz yüze görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda telefon üzerinden görüşmelerin yapılacağı bilgisi yine katılımcılara iletilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcıya çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve etik kurallar gereği görüşmeden elde edilen verilerin farklı bir amaç için kullanılmayacağı vurgulanmıştır. Görüşmelerde katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Çalışmada katılımcı kimliklerinin gizli tutulması amacıyla ebeveynlik rolü anne olan katılımcılarla yapılan görüşmeler A1, A2... ; baba olan katılımcılarla yapılan görüşmeler ise B1, B2... şeklinde kodlanmıştır. Anneler ile yapılan görüşmeler 78, babalar ile yapılan görüşmeler ise 36 dakika sürmüştür. Bununla birlikte görüşmeler 4 anne ve 2 baba ile telefon aracılığıyla yapılırken 1 anne ve 3 baba ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları yazıya aktarılarak araştırmacılar tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan içerik analizi sonucunda kodlar elde edilmiştir. Oluşturulan kodlardan temalara ulaşılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular frekans bilgileriyle birlikte görselleştirilmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

2.4.1. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Nitel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri nicel araştırmalardan farklıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu bağlamda mevcut çalışmada geçerlik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985)'nin önerdiği inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır (akt: Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda;

- İnanırlılığını sağlamak için veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Gerekli düzenlemeler tamamlandıktan sonra esas çalışma öncesinde pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ayrıntılı bilgi toplanarak elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılıp örüntüler ortaya konulmuştur.
- Aktarılabilişinin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Doğrudan alıntılarla ilgili ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Çalışmanın aşamalarına ilişkin detaylar açıklanmış ve raporlamada anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır.
- Tutarlılık sağlamak amacıyla veri toplama aracındaki sorular katılımcılara fikirlerini etkilemeyecek ve yönlendirmeyecek biçimde aynı sırada sunulmuş ve kayıt altına alınmıştır. Elde edilen sonuçların araştırma sorularına uygunluğuna dikkat edilmiştir.
- Teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla çalışma sonunda elde edilen sonuçlar ham veri ile karşılaştırılmıştır. Ham veriler ile veri analizinden elde edilen kod ve temalar kayıt altına alınarak tekrar tekrar denetlenmiştir.

Ek olarak Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu kapsamda iki araştırmacı tarafından veriler ayrı ayrı kodlanarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmış ve güvenilirlik oranı %80 olarak bulunmuştur. Güvenirlik oranının %70 ve üzeri çıkması kodlayıcılar arası görüş birliğiyle içsel tutarlılığın sağlandığını göstermektedir (Miles & Huberman, 1994).

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.12.2020

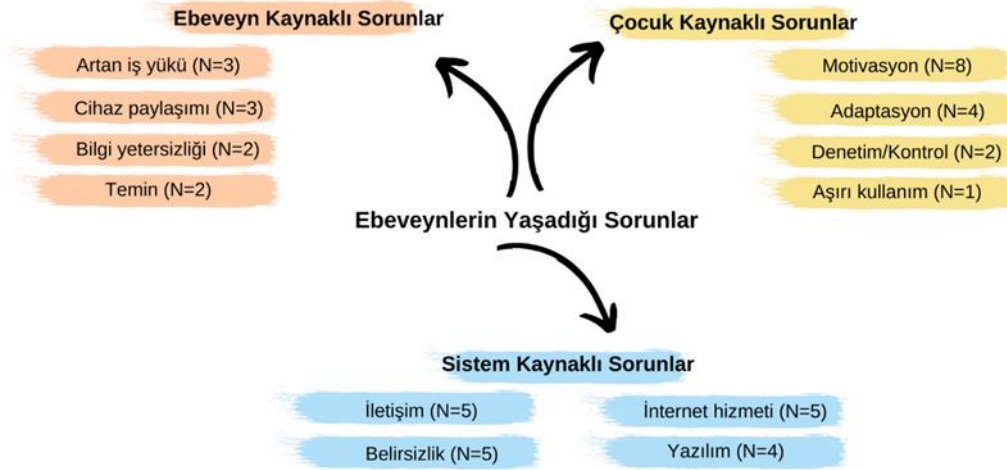
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/153

3. BULGULAR

Analiz sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde sorunlar ve çözümler olarak başlıklandırılmıştır. Sorunlar, acil uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin yaşadığı sorunları; çözümler, ebeveynlerin bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözümleri ifade etmektedir.

3.1. Sorunlar

Ebeveynlerin acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik elde edilen bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Ebeveynlerin yaşadığı sorunlar

Şekil 1 incelendiğinde, acil uzaktan eğitimde çocuğa rehberlik sürecinde çocuk kaynaklı, ebeveyn kaynaklı ve sistem kaynaklı sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Rehberlik sürecindeki çocuk kaynaklı sorunlar; motivasyon, adaptasyon, denetim/kontrol ve aşırı kullanım şeklinde ifade edilmiştir. Bunlardan motivasyon sorununa ilişkin A2 kodlu katılımcı "...çok yeni olduğu bir süreçti. İster istemez bu evden katılmak motive olmasına engel oluyordu başta." şeklinde görüşünü belirtmiştir. B2 kodlu katılımcının adaptasyon sorununa yönelik görüşü "İsteksizliğinden kaynaklı olarak da yani verimini tam alamadı. Derste verim sıkıntısı oldu." şeklindedir. Yaşadığı denetim/kontrol sorununu A5 kodlu katılımcı "Oğlum bilgisayarla derse katılıyor ama bazen katılıyor bazen oyun oynuyor. Çoğunlukla oyun oynuyor." şeklinde dile getirmiştir. B3 kodlu katılımcı da "...çocuğumuz sürekli telefon başında, böyle bir sıkıntımız var, böyle bir problemimiz var." diyerek aşırı kullanım ile ilgili yaşadıkları sorunları ifade etmiştir.

Acil uzaktan eğitimde yaşanan ebeveyn kaynaklı sorunlar; artan iş yükü, cihaz paylaşımı, bilgi yetersizliği ve temin şeklinde ifade edilmiştir. Artan iş yüküne yönelik A2 kodlu katılımcının görüşü "Çünkü uzaktan eğitimde veli olarak bize daha çok yük düştü." şeklindedir. Ortak cihaz kullanımından kaynaklanan cihaz paylaşım durumu hakkında A5 kodlu katılımcı "Oğlum evimizdeki bilgisayardan katılıyor. Kızım da benim telefonumla. Kızım özellikle telefonda bağlandığı için abinin kullandığı bilgisayardan bağlanmak istiyor." diyerek cihaz paylaşımının süreçte sorun teşkil ettiğini ifade etmiştir. B5 kodlu katılımcı "Yani en azından bana bir şey sorulduysa çocukların dersleri konusunda yardımcı olamadım." şeklindeki ifadesiyle süreçte yaşadığı bilgi yetersizliğini dile getirmiştir. Uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle beraber ebeveynler internet, bilgisayar gibi ihtiyaçların temin edilmesinde de bazı sorunlar yaşamışlardır. Bununla ilgili olarak A5 kodlu katılımcının görüşü "Evimizde internet yoktu. Pandemiden sonra biz eve internet aldık. Evde ikinci bir cihaza ihtiyaç vardı. Dükkândaki bilgisayarı geçici süreliğine eve aldık." şeklindedir.

Uzaktan eğitimin soyut bileşenleri olarak ifade edilebilecek iletişim ve belirsizlik ile somut bileşenler olarak ifade edilebilecek internet hizmeti ve yazılım ebeveynlerin süreçte yaşadıkları sistemsel sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. B3 kodlu katılımcı "...Biz eğitimin sadece aile koluyuz, öğretmen kolu da çok önemli bir konudur. ...Dolayısıyla ben öğretmeni yüz yüze görmesi, göz göze gelmesi konusunda tabii ki bazı eksiklikler yaşadığımızı düşünüyorum." diyerek süreçte öğretmen-öğrenci arasında iletişim sorunu yaşandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, sürecin nasıl işleyeceğine dair ebeveynlerin yaşadığı belirsizliği A4 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: "İlk ne yapacağımızı bilemiyorduk tabi. Çocuk birinci sınıfa başladı, uzaktan nasıl olacak." Benzer şekilde A3 kodlu katılımcı da "Nasıl olacağını düşünemiyordum. Zor geçecek diye düşünüyordum, öğrenmelerinden endişeliydim." şeklinde sürecin belirsizliğine dair yaşadıkları endişeleri dile getirmiştir. Katılımcıların bazılarının internet hizmeti ve

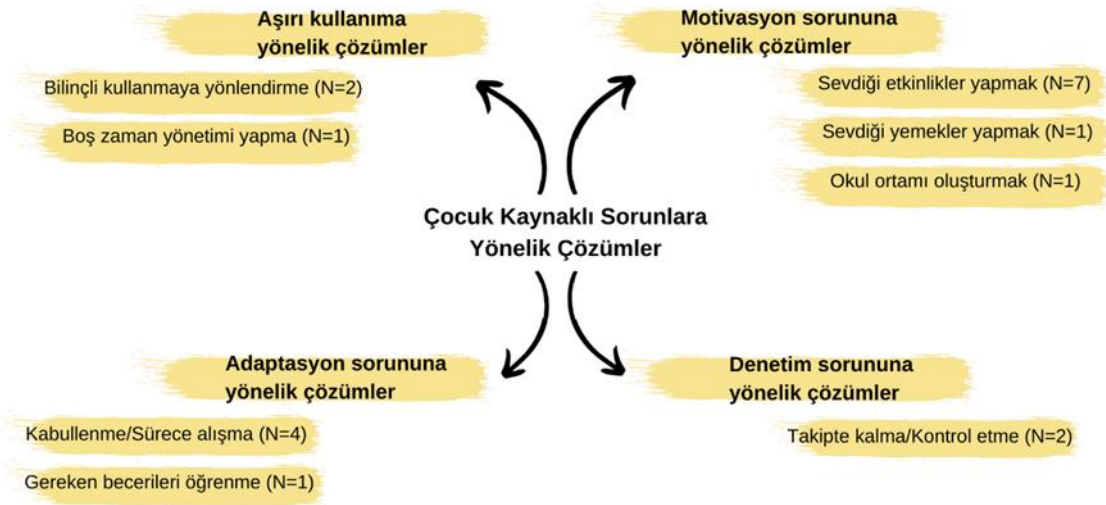
uzaktan eğitim sürecinde kullanılan platformdan kaynaklı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda B2 kodlu katılımcının ifadesi “İnternetimizin arada bir çekmediği oluyor. Özellikle pandeminin ilk zamanlarında Türkiye geneli bir sıkıntı yaşanmıştı...” şeklindedir. A3 kodlu katılımcı yazılım kaynaklı sorunu “Özellikle büyük kızımda daha çok yaşıyoruz. EBA’ya girme noktasında sıkıntı yaşıyoruz. Ama küçük kızım Zoom’dan giriyor EBA’dan hiç girmiyor. Direkt Zoom’dan girdiği için onda hiç sıkıntı yaşamıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

3.2. Çözümler

Ebeveynlerin acil uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik geliştirdikleri çözümler incelendiğinde çocuk, ebeveyn ve sistem kaynaklı oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle çözümler “çocuk, ebeveyn ve sistem” olmak üzere üç başlıkta sunulmuştur.

3.2.1. Çocuk

Çocuk kaynaklı sorunlara yönelik çözümler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çocuk kaynaklı sorunlara yönelik çözümler

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının motivasyon sorununa çözüm olarak çocuğun sevdiği etkinlikler yapmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili B4 kodlu katılımcının görüşü “...makas tarzı şeyler kullanmayı seviyor. İşte ona yönelik bir şeyler almaya, o şekilde motive etmeye çalışıyoruz.” şeklindedir. “...yemeğe bir hayli düşkünler. Ben de onlara sevdiği yemekleri yapıyorum.” diyen A1 kodlu katılımcı ise motivasyon sorununu çocukların sevdiği yemekleri yaparak çözmeye çalıştığından bahsetmiştir. Bir diğer çözüm olan evde okul ortamı oluşturmaya yönelik A2 kodlu katılımcı “Tamamen böyle bir okul ortamı yaratmayı hedefledim. Onun ortamına girmemeye, o anda evde ses yapmamaya özen gösterdik ki motivasyonunu tam olarak sağlasın.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Katılımcıların yarısı adaptasyon sorununun sürece alışılarak ya da gerekli becerinin kazanılmasıyla çözüldüğünü ifade etmiştir. Bu konuda A1 kodlu katılımcı görüşünü “Küçük oğlum da artık kendi problemlerini çözmeye başladı... Süreç içerisinde hem biz hem çocuklar mecburen öğreniyoruz.” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde A4 kodlu katılımcının görüşü “Artık kendisi şu anda bilgisayarı açabiliyor, EBA’ya kendisi bağlanabiliyor... ‘Ben bu dersi dinleyeceğim, ders arasında yapabileceğim şeyleri yapacağım.’ Biliyor bunu çocuk.” şeklindedir.

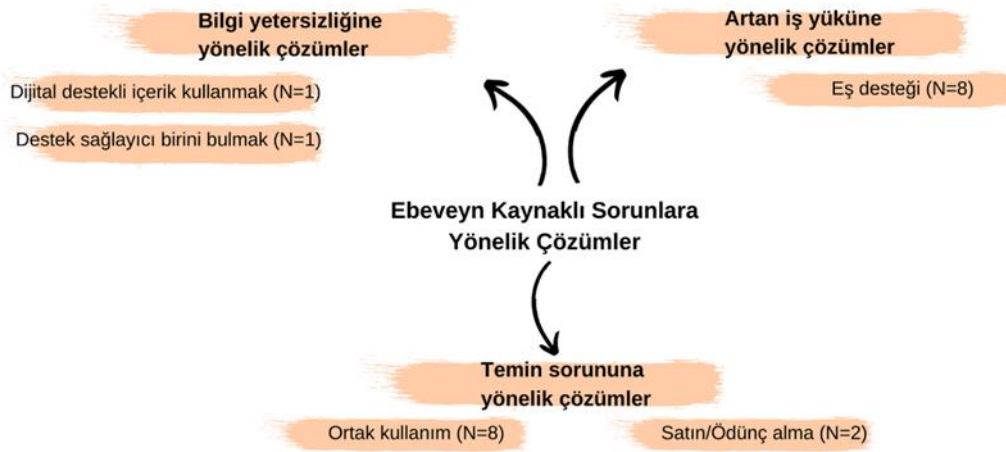
Katılımcıların bir kısmının uzaktan eğitimde çocuğunu denetleme, kontrol etme, takipte kalma gibi zorunlu durumlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. “...oğlum boş bıraktığım zaman veya dersleri, ödevleri ile ilgilenmediğimiz zaman -hem anne hem baba olarak- kendisi çok fazla ‘Yapayım, edeyim, sorumluluk

sahibiyim. Ödevi yapmam lazım, kitap okumam lazım.’ gibi kendisi yeterince bilinçli değil.” diyen B4 kodlu katılımcı uzaktan eğitimde çocuğunu takip etme zorunluluğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde A5 kodlu katılımcının ifadesi “Kızıma kulaklık vermiyorum, sesini duyayım. Derste olduğunu anlayayım. Yoksa ders saati mi, derste mi, arada mı anlayamıyorum.” şeklindedir.

Katılımcıların çocuklarını bilinçli teknolojik cihaz kullanırmaya yönlendirerek ya da uzaktan eğitim dışında kalan sürede zaman yönetimi yaparak ekran süresi anlamında aşırı cihaz kullanımından korumaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda A2 kodlu katılımcı görüşünü “Uzaktan eğitim dışında kalan zamanları birlikte geçirmeye özen gösterdik yani onu ekrandan uzak tutmaya çalıştım. Haftada bir gün ona sevdiği bir dizi film olabilir, izlediği bir program olabilir o şekilde izin verdim.” şeklinde ifade etmiştir. A4 kodlu katılımcının konuya ilişkin görüşleri ise şu şekildedir: “Çocuk artık şunu biliyor. Ben bu bilgisayarın başına oturduğumda ders çalışıyorum. Artık keyfi değil. Eskiden neydi bir saatlik, yarım saatlik izinlerimiz vardı. Orada da istediği oyunu oynuyordu. Şimdi o oyun kısıtlı artık hatta artık bazen hiç o oyunu oynamıyor bile. O oyun şuna dönüyor. EBA’dan öğretmenimizin gönderdiği o günlük dersiyse alakalı uygulamalar oluyor.”

3.2.2. Ebeveyn

Ebeveyn kaynaklı sorunlara yönelik çözümler Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Ebeveyn kaynaklı sorunlara yönelik çözümler

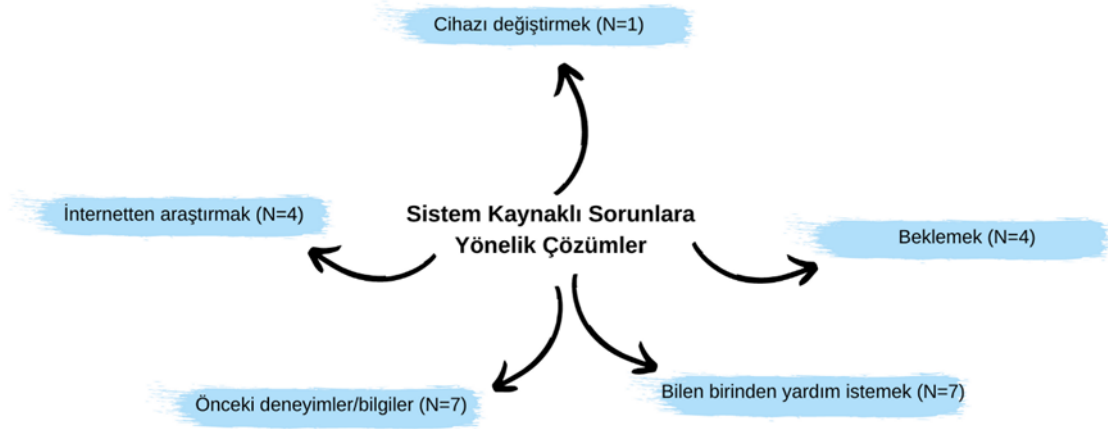
Şekil 3 incelendiğinde katılımcı 3 annenin ve 5 babanın acil uzaktan eğitim sürecinde artan iş yükü sorununu eş desteği ile çözdükleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda B2 kodlu katılımcının görüşü “Öncelikle bu süreci sadece baba olarak değil de anne ve baba olarak ortak olarak yürütüyoruz.” şeklindedir. A2 kodlu katılımcı “...ev işleri, yemek vesaire bunların daha çok sorumluluğunu ben aldım. Bu esnada eşim de çocuklarla ilgilenme sorumluluğunu aldı.” diyerek eş desteğiyle sorumluluk ve iş yükü paylaşımı gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Eş desteği almadığını belirten annelerden A1 kodlu katılımcının ifadesi ise “Sabah çıkıp akşam gelen bir babamız var yani. Gün içinde devamlı evde olduğum için bütün yük benim omzumda.” şeklindedir.

Katılımcıların çoğunluğunun çocuğuna ya da çocuklarına uzaktan eğitime katılmak için gerekli ekipman temin etmede halihazırda var olanları birlikte kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu konuda B4 kodlu katılımcının görüşü “Ailecek ortak bir bilgisayarla erişim sağlıyoruz şu an.” şeklindedir. Bunun yanında katılımcıların bir kısmı süreçte ihtiyaç duyulan ekipmanları satın/ödünç aldıklarını belirtmiştir. A5 kodlu katılımcı “...Evde ikinci bir cihaza ihtiyaç vardı. Dükkândaki bilgisayarı geçici süreliğine eve aldık.” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcılar yaşadıkları bilgi yetersizliğine ilişkin dijital destekli içeriklerden yararlandıklarını veya destek sağlayabilecek birilerinden yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Dijital destekli içerikle ilgili A1 kodlu katılımcının görüşü şu şekildedir: “Küçük oğluma da ekstra bir kaynak paketi aldım... Anlamadığı şeyleri orada bir öğretmen aynen anlatıyor normal okul gibi.” B5 kodlu katılımcı ise “Mesela işte dershaneye gönderdik... Apartmanımızda da birkaç tane böyle lise hocası oturuyor. Mesela onlardan da yardım alabiliyor.” diyerek süreç içerisinde destek sağlayacak kişi veya kurumlardan yardım aldıklarını ifade etmiştir.

3.2.3. Sistem

Sistem kaynaklı sorunlara yönelik çözümler Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Sistem kaynaklı sorunlara yönelik çözümler

Katılımcıların sistem kaynaklı sorunlarda genellikle bilen birinden yardım istedikleri ya da mevcut deneyim ve bilgilerinden faydalandıkları ortaya çıkmıştır. A1 kodlu katılımcı “Büyük oğlum bu konularda -bilgisayar konusunda- yeterince bilgisi olduğu için biraz daha işimiz kolaylaştı diyebilirim. Yani onun bilgilerinden yararlandık diyebilirim.” şeklindeki ifadesiyle aile içinden yardım aldığını belirtmiştir. “...biraz da başka arkadaşlara danışarak, öğretmen arkadaşlarımıza danışarak, bilene danışarak bunları halletmeye çalıştık.” diyen B3 kodlu katılımcı çevresinden yardım aldığını ifade etmiştir. A3 kodlu katılımcı internet bağlantısında yaşanan sorunlarda “İnternet ağımı kapatıp tekrar açıyoruz veya bilgisayarı yeniden başlatıyoruz. O şekilde çözmeye çalışıyoruz.” diyerek mevcut bilgilerini kullandığını belirtmiştir. Düşüncelerini “...benim tez konum da matematik programlama ile alakalıydı...Meraklıydım zaten. Şu anda da işim gereği bilgisayarla iç içeyim. O yüzden bilgi ve beceriye sahiptim.” şeklinde dile getiren A4 kodlu katılımcı, süreç içerisinde karşılaştıkları sistemsel sorunlarda mevcut bilgi ve deneyimlerinden yararlandığını ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmının ise internet üzerinden araştırarak mevcut sorunu çözmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda A5 kodlu katılımcının görüşü “Şimdi teknoloji çok ilerlemiş. Takıldığın bir soruyu internette sorup öğrenebiliyorsun. Oradan öğrenebiliyorum.” şeklindedir. Benzer şekilde A3 kodlu katılımcı “Bazen internette de öğrenebiliyoruz.” ifadesiyle konuya yönelik düşüncelerini dile getirmiştir. Katılımcıların bir kısmı yaşadıkları sistemsel sorunlarda bekleme yoluna gittiklerini ifade etmiştir. Bununla ilgili B1 kodlu katılımcı “Düzelmesini bekledik. ...Yani arasak hizmet/internet sağlayıcısını elden bir şey gelmedi.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Benzer şekilde B3 kodlu katılımcı düşüncelerini “Yani bu konuda çok bir girişimimiz olmadı ama hani biraz zamana bıraktık diyelim.” şeklinde dile getirmiştir.

Sistem kaynaklı yaşadığı sorunu cihaz değişimi yaparak çözmeye çalışan B5 kodlu katılımcının görüşü ise "...Çözüm için telefonda devam ettik..." şeklindedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitime katılan çocukların ebeveynlerinin acil uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin sundukları çözümler incelenmiştir. Karşılaşılan sorunların çocuk, ebeveyn ve sistem kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcı ebeveynlerin çoğu için uzaktan eğitimde çocuğun motivasyonunun sağlanmasının bir sorun olarak ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Motivasyon, acil uzaktan eğitimde olağan biçimde öne çıkan kavramlardan biridir (Sezgin, 2021). Garbe vd. (2020) ebeveynlerin, uzaktan eğitim alan çocuklarının motivasyonlarını dengede tutma konusunda zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Nitekim düşük motivasyona sahip çocuklar için evde eğitim kolay değildir (Daniel, 2020). Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin genellikle çocuğuna sevdiği etkinlikleri yaptırarak motivasyon sorununu çözmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Demirbaş ve Koçak (2020), uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin özellikle fiziksel etkinliklerden daha fazla yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin fiziksel etkinlikleri tercih etme sebepleri arasında çocuğun ekran kullanım süresinin uzunluğundan kaynaklı ortaya çıkabilecek sağlık sorunlarını bertaraf etmek olabilir. Öğrencinin uzaktan eğitimdeki günlük ders sayısı yüz yüze eğitim ile aynıdır. Oysaki uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden farklı bir planlama ve uygulama gerektirir. Bu noktada eğitsel kuramlar, yaklaşımlar ve stratejiler gibi eğitim teknolojilerinin doğrudan görünmeyen kısmını yansıtan soyut teknolojiler sürece dâhil edilmelidir (Bozkurt, 2020a). Bu doğrultuda uzaktan eğitim temelli bir müfredat ve eğitim yaklaşımının geliştirilmesi ilgili sorunun çözümünde etkililik sağlayabilir.

Çalışmada, öz denetim açısından yeterliliğe sahip olmayan çocuklar için uzaktan eğitim sürecinde çocuğun takibinin ve kontrolünün sağlanmasının ebeveyn açısından bir sorun oluşturduğu saptanmıştır. Dong vd. (2020), çocuklarda yetersiz öz denetimin ebeveynlerin çocuklarının çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Al Lily vd. (2020) yaptıkları çalışmada yetersiz ebeveyn denetimine değinmiş ve yetersiz ebeveyn denetimi sonucunda çocukların uzaktan eğitimde harcaması gereken zamanı kötüye kullandığı, sosyal ağ sitelerinde boşa harcadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin öğretmen merkezli bir eğitim sistemi içerisinde gelmeleri (Bozkurt, 2020b) yaşanan bu sorunun temelini oluşturabilir. Bu bağlamda çevrimiçi öğrenme uygulamaları aileler için sorunlu ve zorlayıcı olabilmektedir (Dong vd., 2020). Çözüm olarak ebeveynler; çocuklarının kontrollü kullanımına yardımcı olabilir, uzaktan denetim, takip ve kontrol sağlayan yazılımları tercih edebilirler. Ayrıca ebeveynler çocukları için uyarlanabilir çevrim içi etkinlikleri teşvik ederek sosyal ağ gibi diğer uygulamaların kullanımını azaltabilirler (Király vd., 2020).

Çalışmada acil uzaktan eğitimde artan iş yükünün ebeveyn açısından sorun oluşturduğu ve bu sorunun eş desteğiyle çözülmeye çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ebeveyn rolüne göre diğer ebeveynlerden yardım isteme durumu göz önüne alındığında annelerin bir kısmının, babaların ise tamamının karşıt ebeveyn rolünde olan eşlerinden süreci yönetmede yardım istedikleri görülmüştür. Bu bağlamda annelerin acil uzaktan eğitim sürecinde babalara kıyasla daha fazla sorumluluk aldıkları ve acil uzaktan eğitim sürecinde annelerin iş yükünün arttığı sonucuna varılmıştır. Brito vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da annelerin okul sorumluluğunu daha fazla aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul eğitiminde özellikle ev hanımı olan anneler süreci içselleştirerek bu durumu ev içi rollerinden biri olarak görmektedir (Özensel, 2004). Ancak Covid-19 salgın sürecinde kadınların artan sorumlulukları cinsiyet eşitsizliği boyutuna ulaşan sorunları ortaya çıkarmıştır (Bozkurt, 2020a). UNESCO ve Dünya Bankası raporunda da belirtildiği gibi salgından sonra ebeveyn rollerinin yeniden belirlenmesi gerekebilir. Bu bağlamda konu kapsamında bir tarama çalışması yapılabilir.

Süreçte yaşanan iletişim, belirsizlik, internet hizmeti ve yazılım olarak ifade edilen sistemsel sorunlar, çalışmaya katılan ebeveynler için en sık ifade edilen sorunları oluşturmuştur. Katılımcı annelerin tamamının uzaktan eğitimle gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerinin nasıl yürütüleceği ve ne kadar yeterli

olacağına dair sürecin başında yaşadıkları belirsizlikten endişe duydukları ortaya çıkmıştır. Ebeveynler genellikle uzaktan öğrenme hakkında endişelere ve olumsuz inançlara sahiptir (Dong vd., 2020; Vuorikari vd., 2020). Aksoy ve Nayir (2020) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin uzaktan eğitimle verilecek müzik eğitiminde başarılı bir süreç ve sonuç beklemedikleri ifade edilmiştir. Bu sonuç ebeveynlerin sürecin başında benzer kaygılar yaşadığını göstermektedir. Kaygıların yaşanmasının sebepleri arasında ebeveynlerin ve çocukların daha önceden böyle bir deneyime sahip olmadıkları düşünülebilir ancak ebeveynler çocuklarının öğrenebildiklerini gördükçe zamanla kaygıları azalmıştır. Çünkü öğrenme alanında yaşanan bu değişiklikte başa çıkılması gerekmektedir (Green vd., 2020). Özellikle ebeveynlerin yaş ortalamaları dikkate alındığında katılımcıların genç ebeveynler olduklarını söylemek mümkündür. Rogers'ın teorisine göre (1983) yeni teknolojiyi benimsemekte hızlı olan insanlar genellikle daha genç olanlardır. Bu doğrultuda genç ebeveynlerin uzaktan eğitimde çocuklarına rehberlik sürecine daha kolay uyum sağladıkları söylenebilir. Uyum sürecini hızlandırmak ve ebeveynlerin süreci daha sağlıklı yönetebilmelerini sağlamak için basın-yayın yoluyla bilgilendirme çalışmaları yapılabilir, uzaktan eğitimde ebeveyn rehberliğine ilişkin eğitim içerikleri oluşturulabilir ve içerikler uydu yayını üzerinden paylaşılabilir.

Her iki ebeveyninden biri pandemi sürecindeki eğitimlerde internet hizmetini sorun olarak ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde canlı derse aynı anda katılmak için internetin kullanılması canlı derslere katılmada önemli olan indirme hızını yavaşlatır (Al Lily vd., 2020). Süreçte bazı derslerin öğrenciye eş zamansız sunulması internet hizmetinde yaşanan yavaşlama sorununa çözüm olabilir. Katılımcıların yarısı için uzaktan eğitimde iletişim boyutu bir sorun oluşturmaktadır. Etkileşim kurabilme yetersizliği, çevrim içi öğrenmelerde ortaya çıkan olumsuzluklardan biri olarak ifade edilmektedir (Dong vd., 2020; Mısırlı & Ergüleç, 2021; Sezgin, 2021;). Vygotsky (1978) öğrenmeyi “sosyobilişsel ve etkileşimli bir süreç” olarak tanımlamıştır. Yüz yüze görüşmenin gerçekleşmediği, farklı mekânlarda bulunmadan kaynaklı oluşan fiziksel uzaklık iletişim engeli olarak ifade edilir (Elcil & Şahiner, 2013). Öğrenciler geleneksel eğitimde öğretmenleriyle kolayca iletişim kurabilmektedir ancak uzaktan eğitimde bu etkileşim devam edememektedir (Peterson, 2001). Bunun yanında süreçte yaşanan sınırlı yüz yüze etkileşim teknoloji kaynaklı sorunların artmasına da yol açmaktadır (King vd., 2020). Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunların çözümüne yardımcı olabilen aile/çocuk destek birimleri oluşturulabilir. Destek birimleri; teknolojik alt yapıyla zenginleştirilerek pratik çözümler üretebilen, insan etkileşiminden bağımsız, yapay zekâ destekli özelliklere sahip olabilir. Birimler, öğrenme analitikleri ile desteklenebilir. Ayrıca sınırlı etkileşimi ve iletişimi asgari düzeye indirebilmek için uzaktan eğitimde kullanılan platformların etkileşimi destekleyen mevcut özelliklerinden faydalanılarak çağdaş eğitim yaklaşımlarında yer alan iş birliğine dayalı öğrenme süreçleri işe koşulabilir, Web 2.0 araçları kullanılabilir. Bununla birlikte sanal ve artırılmış gerçeklik ortamları, sanal dünyalar, avatar oluşturma ve hologram teknolojilerinin uzaktan eğitimde kullanımının yaygınlaşmasının kişiler arasındaki etkileşimi arttıracığı öngörülmektedir (Clark, 2020). Yakın geçmişte kullanılmaya başlanan ve eğitim alanında da kendisine yer bulan Metaverse uygulamalarının bu açıdan etkili çözümler sunacağı düşünülebilir.

Kaynakça/Reference

- Ağaoğlu, E., İmer, G., & Kurubacak, G. (2002). A case study of organizing distance education: Anadolu University, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 3(1), 45-51.
- Aksoy, Y., & Nayir, A. E. (2020). Suzuki yöntemi ile keman eğitiminde çevrimiçi ve çevrimdışı uzaktan eğitim araçlarının kullanımına ilişkin aile ve uzman görüşleri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(104), 442-465. <https://doi.org/10.29228/ASOS.42684>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. Technology in Society, 63, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Anastasiades, P. S., Vitalaki, E., & Gertzakis, N. (2008). Collaborative learning activities at a distance via interactive videoconferencing in elementary schools: Parents' attitudes. Computers & Education, 50(4), 1527-1539.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15(1), i-vi.
- Brito, T. N., de Jesus Santana, J., & Fernandes, M. N. (2020). Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. Revista Brasileira de Educação do Campo, 5, e10278-e10278. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10278>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, G.C., & Satako, Y. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-thecovid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>, adresinden 14 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. Clinical Engineering Handbook, 410-415. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-813467-2.00063-8>
- Daniel S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. Prospects, 1-6. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Demirbaş, N. K., & Koçak, S. S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla Covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(6), 328-349.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. Children and Youth Services Review, 118, 105440. <https://doi.org/j.childyouth.2020.105440>
- Durak, G., & Çankaya, S. (2020). Undergraduate students' views about emergency distance education during the covid-19 pandemic. European Journal of Open Education and E-learning Studies, 5(1). <https://doi.org/10.46827/ejoe.v5i1.3441>
- Elcil, Ş., & Şahiner, D. S. (2013). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 6(1), 21-33.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. American Journal of Qualitative Research, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/847>

- Green, J. K., Burrow, M. S., & Carvalho, L. (2020). Designing for transition: supporting teachers and students cope with emergency remote education. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 906-922. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00185-6>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10(2), 47-53.
- Howland, J. L., & Moore, J. L. (2002). Student perceptions as distance learners in Internet-based courses. *Distance Education*, 23(2), 183-195.
- Karal, H., Cebi, A., & Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 276-293.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J., & Potenza, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00016>
- Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., ... & Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive Psychiatry*, 100, 152180. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152180>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*.
- Mısırlı, O., & Ergüleç, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: SAGE Publications.
- MEB, (2020). Milli Eğitim Bakanlığı. <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-yayinlanmistir-orgun-egitim-20192020/icerik/397> adresinden 12 Aralık 2020 tarihinde alınmıştır.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 77-96.
- Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: (SETA) Vakfı
- Peterson, P. W. (2001). The debate about online learning: Key issues for writing teachers. *Computers and Composition*, 18, 357-70.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed). New York: Macmillan Publishing Company, Inc.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 273-296. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902616>
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education 7th Edition*.
- UNESCO. (2020). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R., & Di Gioia, R. (2020). How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020 - Summary of key findings from families with children in 11 European countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union, EUR 30425 EN. <https://doi.org/10.2760/31977>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- WHO. (2020a). Covid19 Coronavirus Disease 2019 Situation Report – 72. World Health Organization (Vol. 2019). <https://pers.droneemprit.id/covid19/>

- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The Covid-19 crisis has brought about necessary changes in many areas as well as in the lives of children and adults. Due to the Covid-19 outbreak, many countries in the world have initiated emergency remote education (ERE) by suspending face-to-face education. The implementation of distance education in a crisis such as a pandemic is also defined as emergency remote control. With the introduction of ERE, it is inevitable that homes are transformed into schools and the responsibilities taken by parents at home change. Parents who leave their teaching roles to the teacher by sending their children to school have had to undertake the role of being the teachers of their children with the newly developing process. Moreover, parents also encounter many different situations which they are unfamiliar during ERE. In this context, the purpose of the study is to reveal the problems during distance education experienced by children of parents, who are one of the important components in the educational process and to make solution proposals for these problems.

2. METHOD

In the study, a case study design which is one of the qualitative research methods was employed. The criterion sampling method which is one of the purposeful sampling methods was used for the selection of the participants. Accordingly, a total of 10 parents, 5 mothers and 5 fathers, whose children attended distance education, participated into the study. While the average age of the mothers is 37.8, the average age of the fathers is 42.6. The semi-structured interview form was used for data collection tools. Interviews were conducted face-to-face or by telephone. The data obtained from the interviews were analysed by using the content analysis technique. The findings of the analysis were transformed into figures containing frequencies and supported by direct quotations.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Problems encountered by parents during ERE and solution proposals were grouped under the titles of child, parent and system. Motivation, adaptation, supervision and excessive use arose as a problem that parents experienced with their children in the process. Parents encouraged their children to use technological devices more consciously towards solving the problem of supervision and excessive use. In the problem of supervision and control, it was determined that parents tried to maintain control by following their children both in online course processes and in extracurricular educational activities. Furthermore, it was revealed that children became gradually accustomed to the process and thus overcoming the problem of adaptation. Parental problems also were the increased workload, the equipment of technological devices and a lack of knowledge. Parents tried to solve the increasing workload with spousal support. For the equipment of technological devices, what parents prefer was to purchase or borrow and share them. Parents filled their lack of knowledge by consulting someone who knew about it or using digital contents. The system-related problems experienced by parents during ERE consist of the uncertainty of the process, communication problems and circumstances arising from internet service. It was revealed that parents benefited from their previous experience and knowledge in solving system-related problems. Additionally, it was observed that doing research on the internet is a way parents prefer to solve system-related problems. It was revealed that parents waited for a while or changed the device as a solution to the internet service problem, especially due to the density.

This study examined the problems faced by the parents of children participating in distance education during the Covid-19 epidemic in emergency remote education and the ways they offered solution proposals. It was concluded that the problems are the child, parent or system. The findings of the study show that it is a problem for most of the parents to ensure motivation of their children during ERE. Parents usually solve the motivation problem by having their children to do activities they enjoy. It can be

considered that parents who prefer physical activities try to prevent health problems that may arise due to the increase of their children's screen time. When evaluated from the perspective of parents, another problem that arises in the distance education process is the supervision and control of children. Parents prefer to solve the problem of supervision and control with physical follow-up. As a proposed solution to the problem observed in children who are not competent in self-control, parents can prefer software that provides to monitor, control, and supervise online. The increased workload is another problem encountered by parents during ERE. Parents try to solve this problem with spousal support. Based on the parental role, it was observed that fathers wanted more help from their spouses who were in opposite parent roles to manage the process. Therefore, it was concluded that mothers took more responsibility and the workload of mothers increased during ERE. A survey study can be conducted for the change in parental roles experienced in the process. System-related problems were considered the most frequently expressed problems by parents. It was concluded that mothers were especially concerned about the instructional dimension of ERE at the beginning of distance education. Among the reasons for this situation, it can be considered that parents and children did not have such an experience before. However, as parents saw what their children could learn, their anxiety decreased over time. When considering the average age of the parents participating in the study, it can be said that young parents adapted more easily to the guidance process for their children in distance education. One of both parents stated that internet service is a problem in the education during the pandemic process. As a proposed solution to the problem in the internet service due to intensity, some courses can be conducted asynchronously. For limited interaction and communication, available interactive features of the platforms in distance education can be used. New technologies such as virtual reality and hologram can also be integrated into distance education systems.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.12.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/153

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %35, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %35, 3. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, planlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi, raporlama.

Yazar 3: Veri toplama, veri analizi, raporlama.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(2), 830 – 854. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-604909>

Teaching Writing Courses by Blending Online and Traditional Classroom Instruction for Underachieving Language Learners *

Yazma Derslerinin Beklenenden Az Başarı Göstermiş Dil Öğrencileri için Uzaktan Eğitim ve Geleneksel Sınıf İçi Eğitimle Harmanlanarak Verilmesi

Nazlı Ağgün¹ 

Geliş Tarihi (Received): 10.08.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 01.04.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.06.2022

Abstract: This study aims to find whether blended learning would make a difference in the writing scores of students compared to traditional face-to-face education and to establish the students' perspective on the usage of technology at writing courses with quantitative and qualitative research methods. For the purpose of the study, one experimental and control groups were chosen from the School of Foreign Languages, Gaziantep University. The 13 students in the experimental groups are taught writing with blended learning, while 13 students are taught writing with traditional face-to-face education for one month. The students in both groups have the same schedule, age, English level, and classroom facilities. The results of the analysis done by SPSS show that the experimental group's writing scores are higher than the control group's writing scores. To learn the students' perspectives in the experimental group, semi-structured interviews have been done after the experience. The results show that the students are not satisfied with the usage of current technology at writing courses. On the other hand, they reported they were satisfied with blended learning. The students also gave some suggestions about the implications of technology in and outside of the classes.

Keywords: Blended learning, academic achievement, students' perspectives, underachieving language learners, writing courses

&

Özt: Bu araştırmanın amacı, harmanlanmış öğretimin, geleneksel yüz yüze öğretime kıyasla yazma sınavının sonuçlarında bir fark yaratıp yaratmadığını bulmak ve öğrencilerin teknolojinin yazma derslerinde kullanılmasıyla ilgili tutumlarını nitel ve nicel araştırma metodlarıyla araştırmak. Bu çalışma için, Gaziantep Üniversitesi yabancı diller yüksek okulundan bir deney ve bir kontrol gurubu seçilmiştir. Deney gurubundaki 13 öğrenciye harmanlanmış öğrenmeyle yazma dersi öğretilirken, aynı anda kontrol gurubundaki başka 13 öğrenciye geleneksel yüz-yüze öğretimle yazma dersi verilmiştir. Her iki guruptaki öğrencilerin ders programı, yaşları, İngilizce seviyeleri ve sınıf olanakları aynı. SPSS ile analiz edilen sonuçlar, deney gurubunun yazma sınavındaki notları kontrol gurubuna göre daha yüksek çıktı. Deney gurubundaki öğrencilerin görüşlerini öğrenmek için, deneyden sonra yapılandırılmış görüşme uygulandı. Sonuçlar, öğrencilerin derslerde mevcut kullanılan teknolojiyen hoşnut olmadıklarını ama öte yandan harmanlanmış öğrenmeden hoşnut olduklarını gösterdi. Ayrıca, öğrenciler teknolojinin sınıf içinde ve dışında nasıl kullanılabileceğine dair bazı önerilerde bulundu.

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış öğrenme, akademik başarı, öğrencilerin görüşleri, beklenenden daha az başarı göstermiş dil öğrenen öğrenciler, yazma dersleri.

Atıf/Cite as: Ağgün, N. (2022). Teaching writing courses by blending online and traditional classroom instruction for underachieving language learners. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 830-854. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-604909>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Nazlı Ağgün, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, nazliaggun[at]osmaniye.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2705-109X>

1. INTRODUCTION

In some developed countries, teachers and academics have moved past the initial excitement about the potential applications of technology in education toward a discussion of how effectively to use technology in courses. The quality of face-to-face education, online schooling, and homeschooling has improved due to the increased use of technological facilities such as virtual classrooms, social media, videoconferencing, and learning management systems. The best use of these technological tools in education is being discussed. Western universities in Europe and the United States have started programs in instructional technology or educational technologies with Master, Ph.D., or Post-Ph.D. options that will stimulate further developments and research in the areas of planning, implementing, and evaluating technology-based instruction.

In the last decade, the usage of technology in addition to traditional face-to-face teaching has appeared in many studies, and scholars are attempting to evaluate this new blend. Some scholars define the blend as replacing a certain percentage of classroom seat time with online instruction (Graham, 2013; Picciano, 2009). Neumeier (2005) defines it as “a combination of face-to-face (FtF) and computer-assisted learning (CAL) in a single teaching and learning environment. The most important aim of a Blended Learning design is to find the most effective and efficient combination of the two modes of learning for the individual learning subjects, contexts and objectives” (p.164).

A recent study has reviewed the literature to investigate whether blended education is proven to be a better way to teach (Pregot, 2013). The results concluded that student outcomes were not lowered by blended education, and there was even a rise in student outcomes if the blended teaching was well-planned. One study done in Iowa (Larsen, 2012) has investigated writing skill in blended learning. It found out teachers could better help the students individually, follow the students’ progress and study more materials in the blending writing course. Similar studies done on blended instruction found that it offers more flexibility (Macedo-Rouet, Ney, Charles, & Lallich-Boidin, 2009) and an increase in the students’ performance (Scida & Saury, 2006).

Blended instruction has also proven itself to be useful for enabling the instructor to create a learning environment with rich resources. To illustrate, Goerther (2012) recommends blends where the students and teachers communicate with audio, video, text-based, and face-to-face; asynchronous and synchronous, simulated or real ways. Similarly, Banados (2006) explains how he makes a blended –learning pedagogical model successful in a foreign language teaching course in Chile. His model consists of (a) learners’ independent work on a dedicated platform with English Online software, (b) face-to-face EFL classes led by teachers who are also students’ online tutors, (c) online monitoring carried out by these teachers, and (d) weekly conversation classes with native speakers of English. The model was prepared based on the students’ needs, interests, personal motivation, free-time activities, or study abroad plans. Lastly, Chenoweth, Ushida, and Murday (2006) conducted an efficient implementation with blended instruction. The students in hybrid education met an hour face-to-face each week and were supposed to meet their instructors for 20 minutes. Additionally, the students had to join a weekly online chat session at a time suitable for the students’ schedule. The whole materials and quiz, self-check exercise, chats, and bulletin board were up- and downloaded online. This study implies that judicious usage of technology in the language course can replace, either partly or perhaps entirely, face-to-face.

Since learner failure causes worry among educators, there have been attempts to use blended instruction for underachievers and design unique programs tailored to their individual needs. In this way, schools would not lose these learners’ energy, intellectuality, and productivity. Underachievement has been defined generally as “a discrepancy between potential ability and actual achievement” (Dowdall &

Colangelo, 1982; Whitmore, 1980). On the other hand, Sparks and Ganschow (2001) broadly have defined these learners in language teaching classes as those who are unable to learn a foreign language and possess weak skills in listening, speaking, spelling, and thinking in English.

In today's technological world, educators have at their disposal an increased variety of tools for reaching underachieving learners and ensuring their success. For example, Pierce (2009) observed that instant messaging, cell phones, and social media sites could be employed in the classroom for aiding shy learners in communicating and reflecting on their thoughts. In another study, Macarthur (2009) found that struggling language learners significantly benefitted from word processing, spelling checkers, word prediction, and speech recognition technology, all of which supported students in transcribing and revising their thoughts in the target language. Similarly, Biggs and his friends (2008) observed that weak reading skills benefitted from the software, which taught students to sing in tune and rhythm with the aid of real-time pitch tracking. Finally, Luo (2009) noted that there was an improvement in the vocabulary size, phrasal knowledge, and listening skills of underachieving learners who had been aided in their study by a combination of Hyper Text Markup Language (HTML), Cascading Style Sheets (CSS), and JavaScript.

Although blended instruction has been widely acclaimed for supporting the creation of a unique learning environment which combines online and traditional face-to-face instruction, nevertheless this method remains problematic in some regards. As an instance, Stracke (2007) has attempted to analyze the reasons for non-completion of blended learning courses, so he interviewed three students who had left their blended learning course. The data analysis revealed that the students had left the course due to lack-of printed material and their rejection of computers as the primary medium of language learning. Another study (Chenoweth, Ushida & Murday, 2008) on learners and teachers perspective language showed that whilst some of the students enjoyed the reduced class time because it suited their schedule, other students were not happy with the reduced class contact time because they felt that the amount of time assigned to learn a foreign language was not enough. Lastly, a study (Margaryan, Littlejohn & Vojt, 2011) challenges the idea that digital learners have developed radical learning styles. The study confirmed that digital native students from technical departments used technological tools more often compared to digital immigrant and non-technical departments. However, another result showed that technology adoption is impacted by complex interdependences, and no matter what the age of the students, the academic discipline they are studying, or the attitudes they have, they are significantly affected by their instructors' approach.

One possible explanation for the failure of blended instruction could be that it does not offer one single best type of blend, although it is described merely as a combination of face-to-face and online. There are various frameworks and designs suggested for the educator, administrator, and institutions in order that they might determine the most suitable combination of modes, roles of participants, and complexity of the blends according to their individual needs and contexts. Some researchers (Picciano, 2009; Neumeier, 2005) suggest each education program should decide for the best portion of online-face-to-face modes, experiment, and modify it accordingly for the next time. It could be concluded that the recipe for the best blend could change regionally. Another problem is that blended education does not seem to be equally successful for every student. Similarly, Schank and Jona (1991) have stated that the greatest obstacle to quality instruction is the tendency of educators and school administrators to ignore the contributions of their students. That is, students often do not have a word in the type of instruction they receive. If educators want to facilitate student-centered, authentic, and lifelong learning, then it is necessary to design their instructional methods together with learners. Neumeier (2005) suggests that more qualitative studies could be done to find out what the right blends are for students. She also suggests that the involvement of learning subjects such as students, tutors, and teachers, is one of the parameters for blended learning. However, most studies in blended education do not focus on students apart from the survey prepared by the researchers. No matter how well-adapted a learning environment may be suited to the needs of its students, there remains a significant possibility that students may still not achieve their full potential.

More blended studies should be done to predict what kinds of flaws may arise in a specific blended learning course, what disadvantages there may be compared to fully face-to-face learning courses, and how to address these issues in language classes. As Neumeier (2005) suggests, learners' attitudes are one of the six parameters that determine the success of blended learning. For this reason, studies should be done focusing on the learners' attitudes towards blended learning and what kind of blend they find useful for their own study. Finally, when considering that the majority of learners today are digital-literate, it could be wise to investigate students' preferences on the usage of technology in blended learning by interviews or other means.

Although education researchers in the United States, several European countries, and elsewhere have been studying blended instruction and reaped the benefits of this research in terms of a more prosperous learning environment, Turkey has "lagged behind" in this discussion of providing remedial technological help for underachieving language learners. Thus, the current study has the motivation to investigate the extent to which blended instruction would assist underachieving language learners in Turkey in enhancing their writing skills and increasing their likelihood of engaging in authentic and communicative language events. It is urgent to focus on the needs, desires, and learning styles of these students in order to design a blend with which they feel comfortable and motivated to engage and communicate. It is essential to address this group of learners because imposing a method of blending instruction unsuitable for their needs may increase their already existent burden as struggling learners. The current study aims to address this research gap and propose an effective blended instruction design as a remedial approach for English language learners.

1.1. The Aim of The Study

This study aims to assist in the discussion of blended learning and find out if blending online and face-to-face methods would improve the writing exam scores. In addition to quantitative analysis of the exams, a qualitative method has been used by interviewing the students for their ideas about blended learning and their suggestions for improving this new instruction methodology in the setting of the School of Foreign Languages. The classes in that school are called preparatory classes in Turkey. Finally, this study aims to be a model for Turkish educators to apply blended education in a cheap and easy way by using social media tools and enriching the literature with detailed explanations of what is going on in a blended course and making suggestions to adapt it for Turkish classrooms. In this respect, two research questions investigated are:

- 1- Liste Does blending traditional face-to-face instruction with online instruction in writing courses increase the academic achievement of underachieving learners?
- 2- What is the underachieving learners' experience with the online portion as an extension of traditional, face-to-face, summer school writing education courses compared to their general opinion of writing courses?

2. METHOD

2.1. The Setting

The setting of the current study is at the School of Foreign languages at the University of Gaziantep, the Higher School of Foreign Languages. The educational language of engineering departments in the University of Gaziantep is English. The engineering students have to know a certain degree of English to be able to start their program. For this purpose, the students must take an exemption exam at the beginning of the year. If they fail the exam, they are placed in a course according to their level in the School of Foreign Languages. During the year, the students learn English through Reading, Speaking, Writing, and Main courses. If the students are not successful in the final exam and cannot pass the preparatory school, they

have the right to participate in summer school. The summer school takes long for 8 weeks. There are four hours of class every day during the week. Students revise course material related to grammar, reading, and writing skills. At the end of the summer school, the students, try to pass another final exam.

The summer school is the research context of the current study. The students who attended that summer school are the research subjects. They are called repeating students in the current context. On the other hand, they can be called as low-achieving language learner in the literature. Lastly, the writing skill was chosen as the focus to understand the effect of blended instruction on low-achieving language learners.

2.2. The Participants

After the students registered for the summer school, they were placed in summer school classes randomly. All the students had intermediate level and needed to study in the summer school to reach advance level. The whole language classes at the summer school had the same classroom facilities, schedule and goals. Among these classes, one class was chosen as the experimental group, and one class was chosen as control group. The students in both groups studied reading, speaking, listening and writing skills. Their ages ranged from 18 to 23 years old. The number of female students in the experimental groups was four and the number of males was nine. The number of the female students in the control group was two and the number of the male students was eleven.

All participants granted their written consent prior to the experiment and data collection. They were also informed that their identities and information would be kept confidential and used only for the purposes of the current study.

2.3. The Design

The students at School of Foreign Languages took the final writing exam at the end of the academic year which was in the first week of June in 2013. The students who failed at this exam enrolled into summer school and were placed in classrooms randomly in the second week of June. In order to compare traditional face-to-face education with blended education, one experiment and one control group were chosen randomly among these summer classes. The experiment group received online support via Facebook. However, the control group did not receive any such support. Both groups studied the same writing schedule for one month and then took another writing exam at the end of the month. This writing exam which took place at summer school was used as a post-test and the final writing exam which had taken place before the summer school was used as a pre-test. Although writing skill is considered as a process-oriented skill, it is evaluated as one-time skill due to time limit.

The design of the current study is quasi-experimental with experimental and control groups. Teaching writing with blended instruction suggested for this study versus traditional face-to-face instruction is the independent variable and improvement in writing scores of the experimental and control groups measured with pre and post-test experiments is the dependent variables. The table below shows the current study design.

Table 1.

Study Design for the Research

Research Groups	Before Experiment	Independent Variables	After the Experiment	Dependent Variables
Experimental	Test 1	X	Test 1	improvement in writing
Control	Test 2		Test 2	improvement in writing

2.4. The Procedure for the Experiment

2.4.1. Basis of the Blended Instruction Framework

Blended instruction in this course has been planned carefully regarding Neumeier's (2005) six parameters: mode, model of integration, distribution of learning content and objectives and assignment of purpose, language teaching methods and involvement of learning subjects. The leading mode in this context was face-to-face. The first reason for this decision was that the instructor did not have any control over the syllabus, and preference for the mode. The administration required both the students and instructor to meet in the classroom two hours a week for the writing course. The online mode of had been planned by the investigator voluntarily for the purpose of the current study. Another reason for the leading face-to-face instruction was that students have never had blended education before, and they are not used to a leading mode with online instruction.

Lecturing and discussion that took face-to-face instruction influenced the material, the exercises and homework that were uploaded online to Facebook. In this sense, face-to-face instruction was chosen to explain the importance of cause-effect essays, to check the students' understanding, needs, worries and weakness and online communication was chosen to satisfy these needs and to carry the process of learning to a more advanced level. However, there is not a clear-cut distinction between face-to-face and online instructions because the students would submit an essay, take feedback or do exercises either online or face-to-face. For instance, if the students wrote an essay in the classroom, the feedback would be online. In this sense, the way that information was delivered on both modes was parallel.

Interaction was possible through computer online mode. For instance, the students would submit their homework to the instructor, take feedback, ask questions, hear about an announcement or sometimes chat with asynchronous sessions. On the other hand, due to the flexibility that online modes provide, interaction was made through the students and computer if the instructor made extra work and resources available to study or exercises with answer keys. The interaction between students and their classmates was limited or not motivated in this context although the students have had the opportunity to read others' work, read the feedback, like or comment on the Facebook wall. The students were autonomous online mode because either it was not obligatory for them or no extra credit for spending time on this mode was given. The teacher acted as an instructor in the classroom while she acted as a facilitator, resource and partner online mode. Face-to-face location was the classroom in the School of Foreign Languages and online mode could be the campus, home or a cafe. Unfortunately, the students were not asked to report their preferred location for online mode.

The whole activities both online and face-to-face modes was noted down in four-week time period. The time assigned for face-to-face had been two hours a week. The time spent online by each student was unknown because the students were not asked to note the track of the time they spent online. Arguably, it would change from one student to another due to different learning styles and speeds. See appendix 1 for further details of the blended instruction and see appendix 2 for some photo shots from the experiment.

2.4.2. Traditional Face-to-face Instruction in the Control Group

An informal interview was done with the instructor of the control group before the experiment started. She noted that she did not plan to use technology or any social network to assist her course. She did not intend to apply any resources other than the summer school writing book or to provide any extra teaching hours with the students. The writing book included chapters related to different essay types such as cause-effect, opinion and discursive essays. She aimed to cover the writing syllabus for summer school. During the experiment she was asked to submit a lesson plan to check if she had a traditional face-to-face approach in

the control group. This would help to explain what it was meant by saying 'traditional face-to-face instruction'. See the appendix 3 for the lesson plan.

2.4.3. Similarities and Differences between Two Methods of Instruction

These two courses had students with the same level of English, age, and departments, the same classroom facilities, schedule, writing hours, and summative writing exam. Moreover, these two courses are similar to each other in a way that technology has not been used during the face-to-face course hours. Using the board, lecturing, introducing the topic and giving homework at the end of the course were the common points that the two courses shared. Moreover, neither of the classes was obliged to study or to participate in online learning other than face-to-face teaching hours. The main difference was the usage of another mode to assist the face-to-face education. Students in the experiment course could ask questions to their instructor on the Facebook discussion board, submit their homework and get feedback which makes a big difference between the two classes until the next face-to-face writing course hours. Another difference between the two courses was that students with blended education had more than one resource such as the example essays of their classmates and instructor, essays on word documents, slides, videos, websites of other School of Foreign Languages and useful links such as dictionaries and punctuation websites. This gave the advantage of studying writing on their space in a different and richer context compared to only hardcopy.

2.4.4. The Instructors

Both instructors of the control group and experimental groups were born in 1986 and are graduated from ELT departments in Turkey. They had 4 years of experience in English language teaching and had teacher training. Both teachers had experience of teaching cause-effect essays in the School of Foreign Languages previously. The instructor of the experimental group was the researcher. In order to avoid biases, the instructors of both groups were not included in the process of observing the exam and evaluating the paper.

2.5. Data Collection and Analysis

2.5.1. Procedure for the First Research Question

The first research question asks whether blended instruction increases the academic achievements of the students in the writing exams. In this study, scores of essays which were calculated in term of content, vocabulary, organization, use of English, and punctuation & spelling & mechanics were used for academic achievement. The instruments of the first research question were the final writing exam before the experiment started and another similar writing exam after the experiment finished. The pre-test and post-test writing exams were prepared by the Testing and Evaluation Office at the School of Foreign Languages for all the preparatory students. The students took both exams during actual face-to-face time and were watched by observers. The students were not allowed to use any dictionaries or any technological aids whilst they wrote an essay with introductory, supporting and conclusion paragraphs.

The students were asked to write a well-developed essay in 70 minutes (See appendix 4 for the writing exam). Two instructors that had at least 5-year of experience at the school of foreign languages were responsible for assessing the students based on pre-set criteria (see Appendix 5 for the rubric.). A double-blind marking process was applied. If there were to be a difference of more than twenty points between the scores of the two graders, a member of an appeals board would assess the paper. The average of all three grades would serve as the student's final score. Consequently, the grades of the learners provided the researcher objective and reliable data to measure their language improvement. To see the difference between the experimental and control group at writing exams, SPSS 15 program was used.

2.5.2. Procedure for the Second Research Question

The second question concerns the students' experience with and reflection on blended instruction. All students in the experimental groups were interviewed three months after the study had ended. The

interviews were conducted in the first week of January 2014. Questions were prepared in advance and were then sent to the students (See appendix 6).

Throughout each interview component, participants' responses were recorded and subsequently transcribed by the researcher (See appendix 7). Data analysis was content-based and focused on recurring theme. To increase objectivity of the analysis, two researchers were invited to observe the whole study, check the questions, read the transcriptions and comment on the analysis.

3. RESULTS

3.1. The Effect of Blended Instruction on Academic Achievement

Table. 2

The Descriptive Analysis of Pre and Post-test Results of Participants

		N	Mean	Std. DF	Deviation	t	p
Pre- test	Experimental Group	13	9,32	3,14		,19	,84
	Control Group	13	9,48	1,57	12		
Post- test	Experimental Group	13	12,36	2,17		-4,51	.001
	Control Group	13	7,75	1,82	12		

*p<.0.05

A one-sample pre- test showed that the value for $p = .846$ for two groups was not statistically significant when the p value was set at 0.05 level of significant. The reason for that would be that students at both experimental group and control groups had a low average at the final writing exams and were placed randomly in the summer school classes. The result of the analysis showed the experimental and control group could be used for the study to measure the difference blended learning would make at writing exams. A one-sample post- test showed that the value for $p = .001$ for two groups was statistically significant when the p value was set at 0.05 level of significant. The reason for such a meaningful difference would be the treatment the experimental group took. Blended learning would appear to have made a meaningful difference at writing scores.

3.2. Experience of the Students in General

The analysis of the interview showed that all the students were glad that they had studied writing with blended learning. All of them would like to study similar courses in the future. They said that it had benefited their essays in term of organization, grammar and vocabulary. More reasons for liking blended learning are listed in detail below.

Flexible Time

Time was a word that showed almost in every student's answer. One reason they liked this was the implication that the instructor would not be in a rush to cover the schedule and could therefore spend more

time communicating with the students. The students would take their time to write the essay on their own space and get a more detailed feedback:

“We are 20 students in the course. If the instructor wanted to spend time with each of us for 2 minutes, this would kill the entire course time. However, not everybody is talented enough to write a good essay in a short time. Online learning gives the room for us to write with less tension.”

Studying at Home

‘Home’ was a word that showed up in most of the students’ answers. They had the chance to look at what had been covered in the course that week, what resources the instructor had uploaded to the group, write an essay, send it to their instructor, ask for and receive feedback or ask a question. With blended instruction, the students can continue to study at home as well.

“The time that we spend at school is very limited. Let’s say 5 hours. Other than that, we spend time at home with whatever we can do. We are on our own...Online learning focused our time and channeled our energy towards more studying at home.”

Individual Study

The analysis showed that the students are keen for individual attention, especially with writing. Most of the students observed that writing instructors could not answer questions from 20 students in 50 minutes with personal, close attention. They appreciated that they had an online system at summer school that enabled them to ask the questions that were troubling them to their instructor.

“I hate writing in the classroom. I get bored. When I am on my own, I think better. I explain myself better. Then, afterwards, I like to take feedback from my instructor.”

Rich Resources

The students said that they liked to have more resources than their course books. To illustrate, they liked reading different kinds of essays from everywhere in the world, participating into forum related to writing skills and reading on other writing websites. Moreover, it was easier for them to access them with one click instead of many hardcopies.

“The best thing I liked about the Facebook group is the fact that I would see what my friends wrote. I also wonder about the essays by the entire school. I wonder what the students in other foreign language schools can write. I wonder...I wonder about other countries’ as well.”

Instant Communication

What the students enjoyed mostly with the blended learning was the luxury they had to communicate with their instructors or classmates without having to wait too long. They liked that they had another chance to get in touch with their instructor.

“Generally, if I need to ask a question to my instructor, I will have to go her or his office, and yet they might not be in the office. This is too much work for me. I am not a hardworking student to do that. I like the fact that I had the chance to ask an easy question with the Facebook group”.

Studying on Computers

Some of the students simply stated that they like computers. They liked spending most of time on it. It delivers information they need, help them communicate with their instructors and classmate and make learning more fun and faster.

“This is a time of technology. We should make use of every opportunity that computers can offer.”

Suggestions for Assisting Traditional Instruction with Online

The students gave suggestions for assisting traditional face-to face hours with online learning the next time. The researcher has paraphrased what the students advised as follows:

- ⊙ Other instructors would contribute to the online learning as well and the entire school would share one page for the writing course. As a result, the students would reach the most valuable and enriching material from all writing instructors. However, there should not be too much material on the webpage. Only the most important and relevant material should be uploaded. Too much material confuses the students and is not necessary.
- ⊙ A scheduled time to upload the materials would be better so the students could plan their time to check the internet and they would not be disappointed when they did not see any new materials.
- ⊙ The instructors would meet the students online at a certain time that is suitable for everybody and the instructor would check absentees. Learning still can take place online. Alternatively, online office hours would be very beneficial. The students would not have to go to the instructor's office for a simple question. Also, the students could get instant answers to their questions.
- ⊙ Videoconferencing with online hours would be much better. It may even give the chance to speak with a native writer. They could be a guest online. The learners also should be able to be a guest on other forum, interact with native and non-native speakers all over the world and become more intellectual in their interest.
- ⊙ Writing skill would be taught with other skills such as speaking and reading online. It would improve the students' English level in general.

4. DISCUSSIONS

Four weeks after the experiment, a post test revealed that students who studied with blended instruction outperformed the students who studied with traditional face-to-face instruction. This means blended instruction has improved academic achievement of the students in the writing courses. These results are consistent with those of Al-Jarf's (2004) study, which examined the effects of web-based learning on struggling EFL college writers. These results are also like those of Grgurovic's (2010) study which investigated technology-enhanced blended language learning in an ESL class using the framework proposed by Neumeier (2005). Consequently, it could be suggested that educators in Turkey should consider innovating writing courses by including blended instruction for underachieving language learners since it has proved itself to a better mean of instruction than traditional face-to-face instruction. The analysis of the interview also revealed that all the students were satisfied with blended instruction and they would like to study another writing course similarly. This result is in accordance with results found in the studies of Kirkgöz (2011), Miyazoe (2010) and Ozkan (2011). These studies have also found that the students liked blended instruction and they believed in its effectiveness. Thus, it can be said that the students welcomed usage of online instruction with traditional ones, and they are ready for this new mode of instruction.

Although having more material was a source of satisfaction for most of students, a few students suggested uploading less material online because it could confuse them to have lots of sources to study. It could be concluded some students were not fond of the huge work-load and felt it caused stress (Brew, 2008). This could be especially the case with underachievers who are already stressed with the process of learning a new language. A study (Limniou & Smith, 2010) has showed that students preferred interactive teaching and individual feedback with a virtual learning environment. Similarly, in the current study students appreciated the opportunity to interact with their instructor and to collaborate with their classmates by reading their essays. It could be said that although the students enjoyed using computers as one of the main reasons to like blended instruction, they also appreciated the interaction computer provided. The most

important and relevant material should be uploaded online with more interaction with the students. Students are not fond of a wall full of information. Rather, they prefer full contact with their instructor and classmates. Blended instruction would probably not be as successful if elements such as individual feedback or communication were not core features of the curriculum.

5. LIMITATION AND FURTHER STUDIES

The first limitation is the duration of the study, small number of samplings and non-proportional number of females and male students. The experiment in this study takes four weeks with thirteen students in the experimental group. This limits generalization of the results to other populations in other settings. Only four of the students are female while nine of them are males. There could be differences between gender in terms of using computer or attitudes to computer, which would change the results of the study. Future studies on gender difference might enlighten this issue for this setting.

There are two different instructors in the experimental and control group. The researcher of the current study has been the instructor in the experimental group. The way these two instructors teach would have influenced the results of the study. The field notes showed that the researcher spent long hours answering the students' questions or uploading relevant materials online. The researcher, who was also the instructor in the experiment, was motivated to work long hours without getting paid. More studies should be done on what kind of instructor could make blended instruction successful, how much effort it takes for an instructor to teach the online part, and how much this instructor should be paid.

6. CONCLUSION

In conclusion, this study suggests blended instruction can increase academic achievement in writing courses more than traditional face-to-face instruction would do in the Higher School of Foreign Languages. Also, students are satisfied with blended instruction and would like to study other writing courses similarly. The students reported that they liked blended instruction because they thought it give them more flexibility and more effective ways to communicate. The students suggested regular online office hours and studying more relevant and important resources. Concerning these results, it could be concluded that blended instruction is suitable and efficient, and perhaps, essential for improving writing courses in the Higher School of Foreign Languages

7. Kaynakça/Reference

- Al-Jarf, R. S. (2004). The effects of Web-Based learning on struggling EFL college writers. *Foreign Language Annals*, 37(1), 49-57. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02172.x>
- Biggs, M. C., Homan, S. P., Dedrick, R., Minick, V., & Rasinski, T. (2008). Using an interactive singing software program: A comparative study of struggling middle school readers. *Reading Psychology*, 29(3), 195-213. <https://doi.org/10.1080/02702710802073438>
- Brew, L. S. (2008). The role of student feedback in evaluating and revising a blended learning course. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 98-105.
- Chenoweth, N. A., Ushida, E., & Murday, K. (2006). Student learning in hybrid French and Spanish courses: An overview of language online. *Calico Journal*, 115-146.
- Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted child quarterly*, 26(4), 179-184. <https://doi.org/10.1177/001698628202600406>
- Goertler, S. (2013). Theoretical and empirical foundations for blended language learning. *AAUSC 2012 Volume--Issues in Language Program Direction: Hybrid Language Teaching and Learning: Exploring Theoretical, Pedagogical and Curricular Issues*, 27(1).
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The internet and higher education*, 18, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
- Grgurovic, M. (2010). *Technology-enhanced blended language learning in an ESL class: A description of a model and an application of the Diffusion of Innovations theory* (Unpublished Graduate Thesis). Iowa State University. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Kirkgoz, Y. (2011). A Blended Learning Study on Implementing Video Recorded Speaking Tasks in Task-Based Classroom Instruction. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 1-13.
- Larsen, L. J. E. (2012). *Teacher and student perspectives on a blended learning intensive English program writing course* (Unpublished Ph.D. Thesis). Iowa State University. <https://doi.org/10.31274/etd-180810-1937>
- Limniou, M., & Smith, M. (2010). Teachers' and students' perspectives on teaching and learning through virtual learning environments. *European Journal of Engineering Education*, 35(6), 645-653. <https://doi.org/10.1080/03043797.2010.505279>
- Luo, Y. (2009). The effect of using e-learning web sites as a remedial teaching aid on English underachievers at universities of science and technology. *National Kaohsiung University of Applied Sciences Institutional Repository*, 6(2), 182-195.
- MacArthur, C. A. (2009). Reflections on research on writing and technology for struggling writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 93-103. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00283.x>

- Macedo-Rouet, M., Ney, M., Charles, S., & Lallich-Boidin, G. (2009). Students' performance and satisfaction with Web vs. paper-based practice quizzes and lecture notes. *Computers & Education*, 53(2), 375-384. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.02.013>
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & education*, 56(2), 429-440.
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185-199. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.006>
- Murday, K., Ushida, E., & Ann Chenoweth, N. (2008). Learners' and teachers' perspectives on language online. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09588220801943718>
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning--parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*, 17(2), 163. DOI: 10.1017/S0958344005000224
- Özkan, M. (2011). *Effects of social constructivist virtual learning environments on the speaking skills from the perspective of university students* (Unpublished Graduate Thesis). Çukurova University.
- Picciano, A. G. (2009). Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of asynchronous learning networks*, 13(1), 7-18.
- Pierce, T. (2009). Social anxiety and technology: Face-to-face communication versus technological communication among teens. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1367-1372. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.06.003>
- Pregot, M. V. (2013). The Case for Blended Instruction: Is It a Proven Better Way to Teach?. *Online Submission*, 3(5), 320-324.
- Schank, R. C., & Jona, M. Y. (1991). Empowering the student: New perspectives on the design of teaching systems. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 7-35. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0101_2
- Scida, E. E., & Saury, R. E. (2006). Hybrid courses and their impact on student and classroom performance: A case study at the University of Virginia. *CALICO journal*, 517-531.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 90. DOI:10.1017/S026719050100006X
- Stracke, E. (2007). A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*, 19(1), 57. DOI: 10.1017/S0958344007000511
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

APPENDIX

Appendix 1. The Blended Instruction

Time & place	Online mode	Time & place	Face-to-Face mode
1.week Time and place not limited	<ul style="list-style-type: none">-Starting the Facebook group and adding the students-Posting a slide that summarizes the aims of Facebook group and roles of the instructor and the students on Facebook writing group-Posting an example essay with the steps of writing, pre-writing and re-writing-Students post their homework and the teacher post them back with feedback notes on the wall-Posting some funny cartoons and pictures	Thursday classes for two hours in the classroom	<ul style="list-style-type: none">-Doing informal interview about the students' perspectives on writing skill, their own writing and their weakness at writing-Teaching the process of writing (pre-writing, writing, re-writing)-Introduction to Facebook group-giving homework; write a cause essay with 4 paragraphs.
2.week Time and place not limited	<ul style="list-style-type: none">-posting the common grammar and vocabulary mistakes the students make at their essays; the students are supposed to correct them-Posting videos that explain cause & effect essays-Post three different diagrams that show the organization of cause & effect essays-Share links of useful websites for cause-effect essays; the writing websites of other School of foreign languages, a few online dictionaries, an online punctuation website	Thursday classes for two hours in the classroom	<ul style="list-style-type: none">-Teaching cause essay- study thesis statements, introduction, supporting and conclusion paragraphs for cause & effect essays-Writing example paragraphs on the board-homework
3.week Time and place and place not limited	<ul style="list-style-type: none">-posting an activity; the students are supposed to write headlines for a few essays posted on the wall-Posting an activity; the students are supposed to complete an essay with the missing supporting paragraph- Posting some TOEFL writing topics that are similar to the School of Foreign Languages	Thursday classes for two hours in the classroom	<ul style="list-style-type: none">- reading and analyzing example essays- write an essay with 5-paragraphs
4.week	<ul style="list-style-type: none">-posting the most useful links words for cause & effect essays	Thursday classes for	<ul style="list-style-type: none">-Giving the hardcopy back and face-to-face feedback on them.

Time and place not limited	-posting worksheet within sentences for useful links -posting example essays; strategies used have been emphasized with different colors -posting the same example essays; this time the useful links are shown in different colors	two hours in the classroom	- studying on some strategies to improve an essay such as giving example, explanation, using facts, quotes, details etc.
----------------------------	---	----------------------------	--

Appendix 2. Photo shots from the Experiment

14:38

Morçova
after school,
however
for example... Daha Fazla

Beğen Yorum Yap

Nazlı Ağgün bir bağlantı paylaştı.
9 Temmuz 2013, 00:34

let's continue to study connectors!

ENGLISHLEAP.COM
Conjunctions 1

3 Yorum

Beğen Yorum Yap

Nazlı Ağgün > NAZÖZSUMMER
8 Temmuz 2013, 12:16

<http://www.slideshare.net/JulieGray2011/vocabulary-in-context-9026500>

Beğen Yorum Yap

Nazlı Ağgün bir bağlantı paylaştı.
8 Temmuz 2013, 01:39

<http://www.youtube.com/watch?v=OSKEwim5rzI>

Transitions
As a consequence
Putting the assignment off until the last minute has left me no time to do well!

14:39

Beğen Yorum Yap

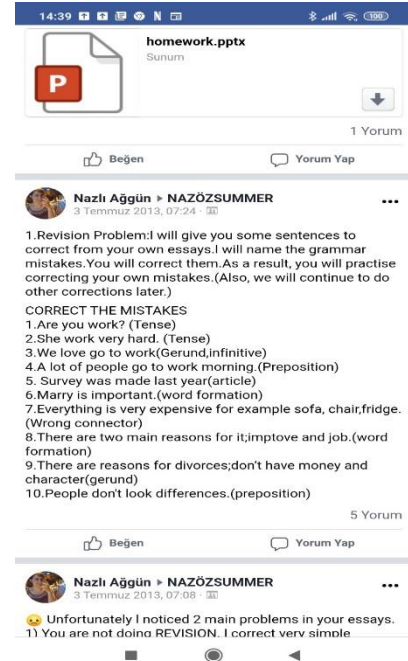
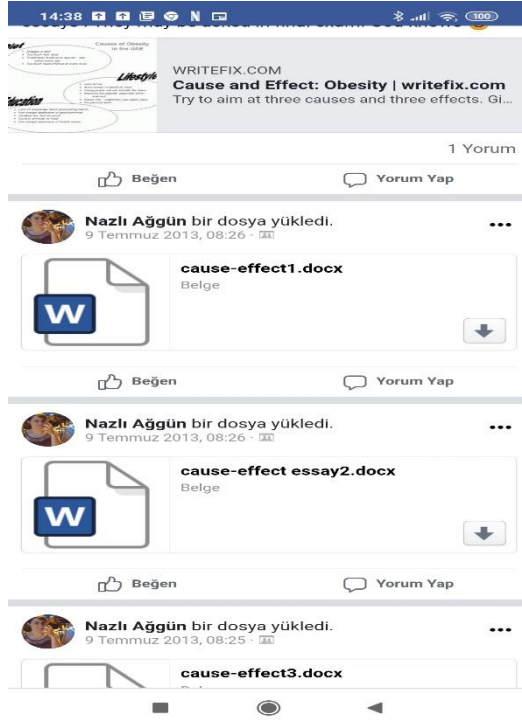
Nazlı Ağgün > NAZÖZSUMMER
3 Temmuz 2013, 09:51

2.Organisation problem: If you plan your essay in advance, you may avoid this problem.I am going to show you examples of outline.

Beğen Yorum Yap

Nazlı Ağgün bir dosya yükledi.
3 Temmuz 2013, 07:03

😊 I read your essays. Here are nice points I noticed:
Everybody is writing introduction,body and concluding paragraphs.
Everybody is writing thesis statemant, topic sentences and using signal words.
Everybody... Daha Fazla



Appendix 3. The Traditional Face-to-face Instruction

Topic: Writing an essay (specifically an introduction paragraph)

Duration: 50 minutes

Warm Up (5 minutes)

First, I talk about what an essay is in general terms, ask some questions to the students or I try to make some connections between essays in English and the essays in Turkish which they wrote in their literature classes at high school.

Presentation (40 minutes)

In this part of the lesson, I try to explain an essay by explaining its main components. For example, I tell my students that an essay should have three main parts: introduction, body and conclusion. To explain this better I draw a chart on the board, and I put different parts of the essay into different categories.

Then, I tell them that the introduction part may be the most important part of the essay, because it is the part that readers pay attention a lot. It must be clear, attract the reader's attention and well prepared. After mentioning the introduction paragraph roughly, I start giving some details about it.

In order to write an introduction paragraph, we use several methods, but we generally prefer three of them. For example, we can move from general to specific, we can ask some questions, or we can start writing with a quotation. I explain them in detail and give examples by using the same topic. While doing this, I also ask my students to find three main ideas about the topic that they will write about. After giving some examples for the beginning I teach them how to write a thesis statement which is one of the most important parts of the essay. I give them some examples about how to write a clear thesis statement. I want my students to mention their three main ideas in thesis statement because it will help them write the body paragraphs.

After explaining the introduction paragraph and giving some examples, I talk about three body paragraphs that we should write by making use of the ideas we mentioned in our thesis statement. I teach my students some patterns such as "first of all, at first glance, my second main idea is that, secondly, another point worth mentioning, finally, not last but least etc." in order to use in the beginning of the body paragraphs. I also indicate that they should start the body paragraph and write their topic sentence by using their main ideas. I make sure that my students write the details about the topic and give examples for the idea they have for each body paragraph.

Then, I give some general information about how to write a conclusion paragraph. I tell my students that they should involve all the main ideas in conclusion and indicate that they may give an advice or talk about their opinion to finish the essay.

Of course, I spend more time to teach the introduction paragraph and just give a short summary for the other paragraphs because it is really important for them to understand how to write an introduction at first. After summarizing the introduction and body paragraphs I also give them some homework.

Overall (5 minutes)

Before finishing the class, I summarize all the class from beginning to the end by asking questions to my students and try to understand if they understood the topic or not. I also give them some homework. For example, they may analyze the sample essays in their book. Finally, I finish the class after talking about their homework.

Appendix 4. Writing Exam (the Post-Test)

Name and Surname's Initials:

Students Number:

GAZİANTEP UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGES WRITING EXAM

Choose one of the following topics and write a well-developed 5 or 4 -paragraph cause-effect essay (15 points).

1. What are the reasons for arguments with roommates? Why don't some roommates get along well?
2. What are the effects of many exams on students? What happens when students have many exams to study?

DURATION: 60
minutes

Appendix 5. Rubric

STUDENT'S INITIALS: _____

STUDENT'S NUMBER: _____

FIRST GRADER'S NAME & SIGNATURE: _____

FIRST GRADER'S TOTAL SCORE: _____

Task Achievement (30 pts)	Organization (20 pts)	Use of English (20 pts)	Vocabulary (20 pts)	Punc./Spell./Mechanics (10 pts)
Task fully achieved / Entirely relevant to topic 22,5-30pts	Effective Top, Supp. & Conc. Sent. / Suitable use of transitions 15-20pts	Accurate use of grammar/ Good use of complex structures 15-20pts	Wide range of vocabulary/ Accurate form & use 15-20pts	Hardly any spelling mistakes/ Correct punc./ Very neat format 7,5-10pts
Task adequately achieved/ Acceptable format and length 15-22,5 pts	Acceptable Top, Supp. & Conc. Sent. / Problems with the order 10-15pts	Adequate use of grammar/ Some mistakes in complex structures 10-15pts	Adequate range of vocab./ Some errors of form & use 10-15pts	Few spelling mistakes/ Some problems with punc. 5-7,5pts
Limited variety of ideas / Some gaps & irrelevant ideas 7,5-15pts	Poor Top, Supp. & Conc. Sent. / Many problems with the order 5-10pts	Limited use of grammar / Many errors in use 5-10pts	Limited range of vocab./ Frequent errors of form & use 5-10pts	Frequent spelling mistakes/ Serious problems with punc. 2,5-5pts
Poor variety of ideas / Too many gaps & irrelevant ideas 0-7,5pts	Absence of Top, Supp. & Conc. Sent. / No clear organization 0-5pts	Poor use of grammar / Reader can't understand 0-5pts	Poor range of vocabulary/ Too many errors of form & use 0-5pts	Severe spelling mistakes/ Poor use of punc. & capitals/No para.format 0-2,5 pts

Appendix 6. Interview Questions

- 1.What do you think of the summer school course which you partly studied on Facebook?
2. What benefits did you get from the online learning part of the course? What did you like about it in particular?
- 3.What could be changed or improved in the course for future courses?
4. Would you like to use online education as part of your education in the future? How?
5. What do you think about the length and quality of face-to-face writing time in the classroom?
6. What do you think of the usage of technology in the current writing course? How could it be better?
- 7.If you were asked to visualize a writing course for Gaziantep University in 10-20years' time, what would that course be like?

Appendix 7. A Part from the Interview

sonraki hafta writing dersinde alıyorduk..ama ben o zamana kadar ne yazdığımı unutuyordum...ama internet üzerinden olunca ben bunu gerçekten söylüyorum bu şekilde facebookla uygulaması yapılıncaya daha fazla yazı yazabiliyoruz ve kendimizi geliştiriyoruz...biz mesala word ile yazdığımız zaman kelimeler otomatikmen düzeltiyor eğer kelimde bir hata varsa...program gösteriyor..bizde böylece spelling hattalarından çok grammare yoğunlaşıyoruz...hem böylece yapacağımız şeyden geri kalmıyoruz,daha hızlı öğrenmiş oluyoruz...

3) Gelecek sefer için böyle bir uygulamada ne değiştirilebilir ya da ne geliştirilebilir?

Benceüzerinden görüntülü görüşme olabilirdi..sizde karşımızda olabilirdiniz..yada başka bir arkadaşımızda olabilirdi..bunu kullanan başka arkadaşlarla karşılıklı görüşebilirdik..hatta bu speakingde geliştirdi..farklı insanlarla konuşmak insana bir şeyler katıyor.sadece yazmak ,ya da dinlemek yetmez..writngle beraber speaking de geliştirilebilirdi...bunun dışında tek kendi gurubumuzla kalmamalı..bu sadece kendi sınıfımızla da sınırlı kalmamalı..başka sınıflarla da hatta okullarlada paylaşımaya girebiliriz...onlarında yazdıklarını öğrenmiş oluruz...bilgi alış veriş olabilir...birbirimizi düzelterek ilerleyebiliriz..kesinlikle başka üniveristedekileride merak ediyorum..örneğin onlar nasıl yazıyor,nasıl düşünüyor...belki onlar farklı yapılar kullanıyor..onlardan bu yapıları öğrenebiliriz...hepimiz türkiyede türkçe düşünüyoruz..başka ülkeleride merak ediyorum..başka ülkelerinde nasıl yazdığını merak ediyorum...

4)ilerde benzer şekilde dersin bir parçası olarak uzaktan eğitimle ders yapmak ister misin?

Evet isterim..kesinlikle..

Bu yabancı bir dil için nasıl olabilir?

Sınıf ya da okul dediğimiz zaman çok kıstıllı bir zaman..5 saat örneğin..onun dışında biz tek başımıza ne yaparsak yaparız...ama bu uzaktan eğitim altında desteklenince internet üzerinden o eğitim tamamen desteklenmiş oluyor...evde tek başımıza oturduğumuzda onunla beraber çalışabilir..ama bu olmasa tek başımıza çalışmak zor olur...ama uzaktan eğitim bizi derse bağlayabilir..hem dil öğrenme sürekli olmalı.sürekli hayatımızda olmalı ki öğrenbilir..işte bu şekilde de internet üzerinden geliştirebilir..hem okuldaki saati arttırmayacaklar..öğrenci ve öğretmen sayısından kaynaklı...ama uzaktan eğitimle bunu mümkün hale getirebiliriz...

Bence teknolojiyle çalışmanın bir avantajı var..şu yüzyılda elektronik aletler cihazı bağımlısı olduk..bunlarıda böyle bir şekilde kullanırsak zamanımızı iyi bir şekilde değerlendirmiş oluruz...en azından uzaktan eğitimle bunu doğru yönde kanalize ederiz..amam tamamen uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin tadını verir mi..bilmiyorum..bu kişiden kişiye değişebilir..çünkü öğretmen dediğiniz canlı karşınızda..bir şey sorunca cevabını hemen alabilirsiniz..ama interneten bizinkendimiz arayıp bakmamız lazım...ama dediğimiz gibi internetin ve bilgisayarın en güzel tarafı bol bol bilgi bulabileceğimiz mükemmel bir ortam..bizim bilmeyipte başkalarının bildiği bilgileri çok kısa sürede yakalayabiliriz...devir artık bilgisayar devri...teknolojiyi sonuna kadar kullanmalıyız...

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Yüz yüze eğitim, çevrimiçi okullaşma, evde eğitim kalitesi, sanal sınıf, sosyal medya, video konferans ve öğrenme yönetim sistemleri gibi teknolojik araçların artan kullanımı nedeniyle gelişmiştir. Bu teknolojik araçların eğitimde en iyi kullanımı tartışılmaktadır. Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Batı üniversiteleri, teknoloji tabanlı eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alanlarında daha fazla gelişmeyi ve araştırmayı teşvik edecek yüksek lisans, doktora veya post-doktora seçenekleri ile eğitim teknolojilerinde programlara başlamıştır. Son on yılda, geleneksel yüz yüze öğretime ek olarak teknolojinin kullanımı birçok çalışmada ortaya çıkmıştır ve bilim insanları bu yeni harmanı değerlendirmeye çalışmaktadırlar. Neumeier (2005), harmanlanmış öğretimi "tek bir öğretim ve öğrenme ortamında yüz yüze ve bilgisayar destekli öğrenmenin bir kombinasyonu olarak" tanımlar ve der ki "harmanlanmış bir öğrenme tasarımının en önemli amacı, bireysel öğrenme konuları, bağlamları ve hedefleri için iki öğrenme yönteminin en etkili ve verimli kombinasyonunu bulmaktır" (s.164)

Araştırmacılar, harmanlanmış eğitimin geleneksel yüz yüze eğitime oranla daha iyi bir yol olup olmadığını araştırmak için literatürü gözden geçirdi (Pregot, 2013). Sonuçlar, harmanlanmış eğitim ile öğrenci sonuçlarının düşmediğini, hatta harmanlanmış öğretim iyi planlanmışsa öğrenci sonuçlarında bir artış olduğunu gözlemlemiştir. Iowa'da (Larsen, 2012) yapılan yeni bir çalışma, harmanlanmış öğrenmede özellikle yazma becerisini araştırmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin öğrencilere bireysel olarak daha iyi yardımcı olabileceğini, öğrencilerin ilerlemelerini takip edebileceğini ve harmanlanmış yazma dersinde daha fazla materyal ile çalışabileceğini göstermiştir. Harmanlanmış öğretim üzerine yapılan benzer çalışmalar, bu tarz öğrenmenin daha fazla esneklik (Macedo-Rouet, Ney, Charles, & Lallich-Boidin, 2009) ve öğrencilerin performansında bir artış (Scida & Saury, 2006) sağladığını bulmuştur

Öğrenci başarısızlığı eğitimciler arasında endişeye neden olduğundan, beklenenden daha az başarı göstermiş öğrenciler için de harmanlanmış eğitimi kullanmak ve kendi bireysel ihtiyaçlarına göre özel programlar tasarlamak için girişimler olmuştur. Bu şekilde, okullar bu öğrencilerin enerjisini, entelektüelliğini ve üretkenliğini kaybetmemeyi amaçlamaktadırlar. Günümüzün teknolojik dünyasında, eğitimciler, yetersiz öğrenim gören öğrencilere ulaşmak ve başarılarını sağlamak için artan çeşitli teknolojik araçlara sahiptir. Örneğin, Pierce (2009) anlık mesajlaşma, cep telefonları ve sosyal medya sitelerinin, utangaç öğrencilerin düşüncelerini yansıtmak için sınıfta istihdam edilebileceğini gözlemledi. Benzer şekilde, Biggs ve arkadaşları (2008), öğrencilere gerçek zamanlı saha takibi yardımıyla uyum içinde ve ritimle, yabancı dilde zayıf okuma becerisine katkı sağladığını bulmuştur.

Bu çalışmalardan ilham alan mevcut çalışma, yaz boyunca bir üniversitede uzaktan eğitimle, geleneksel yüz yüze eğitimi karşılaştırarak ayrıntılar ve gözlemlerle, harmanlanmış eğitimi açıklamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerle, bu dersle ilgili algılarının ve görüşlerinin ne olduğunu ve yazma derslerinde teknolojinin kullanımı ile ilgili tercihlerini öğrenmek için görüşmeler yapılmıştır. Çalışma harmanlanmış eğitimin, beklenenden az başarı göstermiş öğrenci grubuyla ne derecede başarılı bir şekilde uygulanabileceğine dair literatüre ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Son olarak, bu çalışma, Türk eğitimcilerin harmanlanmış eğitimi, sosyal medya araçlarını kullanarak, harmanlanmış bir derste neler olup bittiğine dair ayrıntılı açıklamalarla onları aydınlatmayı da amaçlamaktadır. Böylece, eğitimcilere önerilerde bulunarak ucuz ve kolay bir şekilde harmanlanmış eğitimi uygulayabilmeleri için bir model olmayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, harmanlanmış öğretimin, geleneksel yüz yüze öğretime kıyasla yazma sınavının sonuçlarında bir fark yaratıp yaratmadığını bulmak ve öğrencilerin teknolojinin yazma derslerinde

kullanılmasıyla ilgili tutumlarını nitel ve nicel araştırma metotlarıyla araştırmaktır. Bu çalışma için, Gaziantep Üniversitesi yabancı diller yüksekokulundan bir deney ve bir kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubundaki 13 öğrenciye harmanlanmış eğitimle yazma dersi öğretilirken, aynı anda kontrol grubundaki başka 13 öğrenciye geleneksel yüz yüze eğitimle yazma dersi verilmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin ders programı, yaşları, İngilizce seviyeleri ve sınıf olanakları aynıdır. Bu derste harmanlanmış öğretim, Neumeier'in (2005) altı parametresi olan; mod, entegrasyon modeli, öğrenme içeriğinin ve hedeflerinin dağılımı ve amacın atanması, dil öğretim yöntemleri ve öğrenci ve öğretmenin katılımı gibi faktörler ele alınarak dikkatli bir şekilde planlanmıştır. Bu bağlamda önde gelen mod yüz yüze idi. Dahası, öğrenciler, çevrimiçi ödevlerini öğretmene gönderir, geri bildirim alır, soru sorar veya bazen asenkron oturumlarla sohbet eder. Kontrol grubundaki öğrenciler, sadece sınıf içinde kitap ve tahtayı kullanarak ders yapar. Kontrol grubundaki hocanın raporuna göre, derslerinde hiç teknoloji kullanılmamıştır. SPSS ile analiz edilen sonuçlar, deney grubunun yazma sınavındaki notlarının kontrol grubuna göre daha yüksek çıktığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini öğrenmek için, deneyden sonra yarı yapılandırılmış görüşme uygulandı. Deney gruplarındaki öğrencilerle görüşmeler kaydedilip daha sonra transkripsiyon ile yazıya dökülmüştür. Öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeyi tercih etme nedenleri ile ilgili sorular yinelenen temalar kullanılarak analiz edildi. Öğrencilerin harmanlanmış yazma dersini geliştirmeye yönelik önerileri, bu çalışmanın sonuç bölümüne dâhil edilmiştir. Öğrenciler harmanlanmış eğitimle aldıkları derslerin, daha önce sene boyunca aldıkları geleneksel yüz yüze eğitime oranla daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler uygulamanın daha etkili olması için, çok fazla materyal yerine öğretmenle daha fazla iletişim olmasını önermiştir.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Deneyden dört hafta sonra, bir post testi, harmanlanmış eğitim ile ders gören öğrencilerin geleneksel yüz yüze eğitim ile ders gören öğrencilerden daha iyi performans gösterdiğini ortaya koydu. Bu harmanlanmış öğretimin yazma kursları öğrencilerin akademik başarısını geliştirdiği anlamını gelebilir. Bu sonuçlar, web tabanlı öğrenme ile beklenenden daha az başarı göstermiş öğrencilerin başarılarının arttığını gözlemleyen Al-Jarf'ın (2004) çalışmasıyla tutarlıdır. Bu sonuçlar aynı zamanda, Neumeier (2005) tarafından önerilen taslağı kullanarak bir İngilizce dil sınıfındaki dil gelişimin harmanlanmış eğitimle geliştiğini ortaya koyan Grgurovic'in (2010) çalışmasıyla da benzerdir. Ayrıca görüşmenin analizi, tüm öğrencilerin harmanlanmış eğitimden memnun kaldığını ve benzer şekilde başka dersleri de bu şekilde almak istediklerini göstermiştir. Bu sonuç da Kirkgöz (2011), Miyazoe (2010) ve Özkan (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonucuna paralel çıkmıştır. Çalışmaların hepsi öğrencilerin harmanlanmış eğitimle dil öğrenmekten memnun kaldıklarını, öğrencilerin harmanlanmış eğitimin etkili ve kolay bir dil öğrenme sürecine katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır. Özet olarak, harmanlanmış öğretim, beklenenden daha az başarı göstermiş dil öğrencilerinin yazma derslerinde etkili olabilir. Bu sonuca dayanarak, eğitimcilere dil öğrenirken zorluk çeken öğrencilerin dil öğrenme sürecini desteklemek için harmanlanmış eğitime başvurmaları tavsiye edilebilir.