

# MİLLÎ EĞİTİM

ISSN 1302-5600

E-ISSN 2791-7657

Yaz / Summer 2022 • Yıl / Year: 51 • Sayı / Number: 235

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.  
*Published quarterly. A refereed journal.*

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Mahmut ÖZER*  
*The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education* Millî Eğitim Bakanı  
*Minister of National Education*

Genel Yayın Yönetmeni *Levent ÖZİL*  
*General Publishing Director* Destek Hizmetleri Genel Müdürü  
*General Director of Support Services*

Yayın Yönetmeni *Habip SALBAŞ*  
*Publishing Director* Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı  
*Head of Textbooks and Publications Department*

Yazı İşleri Müdürü *Hikmet AZER*  
*Chief Editor*

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Petek AŞKAR (Millî Eğitim Bakanlığı)*  
*Editorial Board* *Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)*  
*Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)*  
*Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)*  
*Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)*  
*Prof. Dr. Mine İŞIKSAL BOSTAN (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)*  
*Prof. Dr. Aysun DOĞAN (Ege Üniversitesi)*  
*Doç. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU (Gazi Üniversitesi)*  
*Dr. Hayri Eren SUNA (Millî Eğitim Bakanlığı)*

Başeditör *Hakkı USLU*  
*Editor in Chief*

Editörler *Köksal DOĞAN*  
*Editors* *Nurcan ŞEN*  
*Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ*

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*  
*Pre-evaluation Board* *Köksal DOĞAN*  
*Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ*

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*  
*English Adviser*

Kapak Tasarımı *Berat YURTALAN*  
*Cover Design*

Dizgi *Pınar BALKIŞ*  
*Typesetting-Composition*

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*  
*Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*  
*Address* *e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr*  
*Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13*

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 8213  
*Publications of Ministry of National Education*

Sürelî Yayınlar Dizisi 366  
*Periodicals Series*

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 600 adet basılmıştır.  
*The journal was printed as 600 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.*

**Bu Sayının Hakemleri**  
*Guest Advisory Board*

Prof. Dr. Abdulkadir TUNA  
Prof. Dr. Ahmet ERDOĞAN  
Prof. Dr. Ahmet TEKBIYIK  
Prof. Dr. Altay EREN  
Prof. Dr. Arzu ÇAHANTİMUR  
Prof. Dr. Bahri AYDIN  
Prof. Dr. Baki YILMAZ  
Prof. Dr. Behçet ORAL  
Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU  
Prof. Dr. Emine Eratay  
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA  
Prof. Dr. Gülsün BASKAN  
Prof. Dr. Gürbüz OCAK  
Prof. Dr. H. Ahmet PEKEL  
Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU  
Prof. Dr. İdiris YILMAZ  
Prof. Dr. Kadir BİLEN  
Prof. Dr. Kaya YILDIZ  
Prof. Dr. Kazım ÇELİK  
Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT  
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR  
Prof. Dr. Mesut SAĞNAK  
Prof. Dr. Murat BAŞAR  
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ  
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN  
Prof. Dr. Nurihan OĞUZ DURAN  
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU  
Prof. Dr. Özcan SAYGIN  
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT  
Prof. Dr. Sabri ÇELİK  
Prof. Dr. Sadık KARTAL  
Prof. Dr. Sema ALTUN YALÇIN  
Prof. Dr. Sema SEVİNÇ  
Prof. Dr. Yüksel SAVUCU  
Prof. Dr. Zekerya BATUR  
Doç. Dr. Ahmet BEDEL  
Doç. Dr. Ahmet Burhan ÇAKICI  
Doç. Dr. Ata PESEN  
Doç. Dr. Bayram ARICI  
Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA  
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK  
Doç. Dr. Deniz DEMİRARSLAN  
Doç. Dr. Erhan BİNGÖLBALİ  
Doç. Dr. Erkan ÇER  
Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU  
Doç. Dr. Ertuğ CAN  
Doç. Dr. Esen ERSOY  
Doç. Dr. Evrim ÜSTÜNLÜOĞLU  
Doç. Dr. Fatih KARABACAK  
Doç. Dr. Fatma ÜNAL  
Doç. Dr. Funda DAÇ  
Doç. Dr. Gökhan BAŞ  
Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER  
Doç. Dr. Hasan Yücel ERTEM  
Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU  
Kastamonu Üniversitesi  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Bursa Uludağ Üniversitesi  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Dicle Üniversitesi  
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Düzce Üniversitesi  
İstanbul Okan Üniversitesi  
Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Siirt Üniversitesi  
Trabzon Üniversitesi  
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Pamukkale Üniversitesi  
Kırıkkale Üniversitesi  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Uşak Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Hacettepe Üniversitesi  
Bursa Uludağ Üniversitesi  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Maltepe Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Fırat Üniversitesi  
Uşak Üniversitesi  
Maltepe Üniversitesi  
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Siirt Üniversitesi  
Muş Alparslan Üniversitesi  
Muş Alparslan Üniversitesi  
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Kocaeli Üniversitesi  
Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Amasya Üniversitesi  
İnönü Üniversitesi  
Kırklareli Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
İzmir Ekonomi Üniversitesi  
Anadolu Üniversitesi  
Bartın Üniversitesi  
Kocaeli Üniversitesi  
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Bursa Uludağ Üniversitesi  
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. İlyas YAZAR	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Kader BİRİNCİ KONUR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Kerem KILIÇER	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY	Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa SEVER	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Niyazi ÖZER	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Salih USLU	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Serdal BALTACI	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Sinan YALÇIN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba YOLCU	Tarsus Üniversitesi
Doç. Dr. Vedat AKTEPE	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin HEPER	Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Davut ELMACI	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Derya ÇELİK	Nişantaşı Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Elçin EMRE AKDOĞAN	TED Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ergün AKGÜN	Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatma ALBAYRAK	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatma USLU GÜLŞEN	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hafize ER TÜRKÜRESİN	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Handan DEMİRCİOĞLU	Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi İlayda SOYUPAK	Düzce Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Lokman AKBAY	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet ÖZDEMİR	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Meral MELEKOĞLU	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mevhibe KOBAK DEMİR	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ömür ÇOBAN	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sami ACAR	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Savaş AKGÜL	Biruni Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sezen CAMCI ERDOĞAN	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Aysel KOCAKÜLAH	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Mehmet ÖZDOĞRU	Dumlupınar Üniversitesi

*Millî Eğitim dergisi; TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Türkçe veri tabanı ve SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

#### **Abonelik Şartları**

*Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL'dir.*

*Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştirilen kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

#### **Baskı-Dağıtım**

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü  
(0312) 413 42 03*



# İçindekiler

## Table of Contents

- Okuma Yazma Eğitiminde Güncel Konular: Ne Çalışmalı, Nasıl Çalışmalı?  
*Hot Topics in Literacy Education: What to Study, How to Study?*  
Araştırma Makalesi  
Erol DURAN, Tolga KARGIN • 1859
- İlkokul Matematik Öğretiminde Oyun Temelli Yaklaşımın Öğrenci Başarısına Etkisi  
*The Effect of Game-Based Teaching Mathematics on Student Achievement in Elementary School*  
Araştırma Makalesi  
Ebru ERGÜL, Mustafa DOĞAN • 1935
- Özel Yetenekli Olan ve Özel Yetenek Tanısı Almamış Öğrencilerin Liderlik Potansiyelinin İncelenmesi  
*Examining the Leadership Potential of Students Diagnosed As Gifted and Undiagnosed As Gifted*  
Araştırma Makalesi  
Ayşın KAPLAN SAYI, Semra ATAMAN, Sinem VATAN ARTTIRAN • 1877
- Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Senaryo Temelli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri  
*Opinions of Secondary School Mathematics Pre-Service Teachers on Scenario Based Learning*  
Araştırma Makalesi  
Selami ERCAN, Özge PATAN • 1961
- Özel Yetenekli Öğrencilerde Duygusal Zekânın İncelenmesi  
*The Examination of Emotional Intelligence in Gifted and Talented Students*  
Araştırma Makalesi  
Hasan AKDENİZ, Gülgün ALPAN • 1901
- Doğa ve Bilim Kamplarının Zenginleştirilmesi: Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Tasarlanan Bir STEM Kampının İncelenmesi  
*Enrichment of Nature and Science Camps: Investigation of a STEM Camp Designed for Gifted Students*  
Araştırma Makalesi  
Hasan Zühtü OKULU, Sertaç ARABACIOĞLU, Ayşe OĞUZ ÜNVER • 1983
- Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi  
*An Investigation of the Effect of Inclusion on Students with Special Needs According to Preschool Teacher Views*  
Araştırma Makalesi  
Buket ERÇİÇEK, Ebru ÜNAY, Yurdagül GÜNAL • 1917
- Fen Bilimleri Dersinde Motivasyonsuz Olan Öğrencilerin Motivasyonsuz Olmalarına Neden Olan Faktörlerin İncelenmesi  
*The Examination of the Factors That Cause Unmotivated Students to be Unmotivated in Science Classes*  
Araştırma Makalesi  
Büşra KARACA, Solmaz AYDIN BEYTUR • 2009

**İlkokulda Fen Bilimleri Öğretimi ve STEM Uygulamaları: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Kaygı Durumları**

*Science Education and STEM Applications in Primary School: Elementary School Teachers' Anxiety Levels*

**Araştırma Makalesi**

**Melike Nazlı AKKOYUN,**

**Ayşegül Kınık TOPALSAN • 2031**

**İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmen Olma Motivasyonları, Özyeterlilik İnançları, Yenilikçilikleri ve İş Memnuniyetlerinin İncelenmesi**

*Examining Primary School Teachers' Motivation to be a Teacher, Self-Efficiency Beliefs, Innovativeness and Job Satisfaction*

**Araştırma Makalesi**

**Fulya DURU, Ali ARSLAN • 2133**

**İlkokul ve Ortaokul Velilerinin Çocuklarının Eğitim Sürecine Katılımı**

*Parental Involvement in the Education Process of Primary and Secondary School*

**Araştırma Makalesi**

**Onur IŞIK, İdris ŞAHİN • 2061**

**İlkokul Öğrencilerin Fiziksel Uygunluklarının Değerlendirilmesi**

*Assessment of Physical Fitness of Primary School Students*

**Araştırma Makalesi**

**Yusuf BUZDAĞLI, Kemal TAMER • 2163**

**İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinlerin Değerler Yönünden İncelenmesi**

*Investigation of Narrative Texts in Turkish Textbooks in Terms of Values*

**Araştırma Makalesi**

**Kevser DÖKME,**

**Berfu KIZILASLAN TUNÇER • 2085**

**Beden Eğitimi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretim Modelleri Algısı: Metafor Analizi**

*The Perception of Teaching Models of Physical Education Teachers and Teacher Candidates: Metaphorus Analysis*

**Araştırma Makalesi**

**Hasan Ceyhan CAN, Ayşe TÜRKSOY IŞIM, Erdal ZORBA • 2179**

**Türkçe Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf Düzeyindeki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi**

*Examining the 5th Grade Learning Outcomes of the Turkish Course Curriculum in Terms of Higher Level Thinking Skills*

**Araştırma Makalesi**

**Figen KILIÇ, Halilibrahim KABADAYI • 2107**

**Müzik Öğretmen Adaylarının 'Koro' Kavramına Yönelik Bilişsel Yapıları**

*Prospective Music Teachers' Cognitive Structures of Concept of 'Choir'*

**Araştırma Makalesi**

**Nilay ÖZAYDIN • 2197**

Öğrenme Ortamı Olarak Atölyelerin  
İncelenmesi: Bir Özel İlkokul Örneği

*Examination of Workshops as a Learning Environment:  
A Case of Private Primary School*

Araştırma Makalesi

Melek GÜNERİGÖK,  
Gülgün BANGİR ALPAN • 2225

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başlangıç  
Sürecinde Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun  
İncelenmesi

*Investigation of The Reality Shock Experienced by  
Classroom Teachers at the Beginning of the Profession*

Araştırma Makalesi

Durdağı AKAN, Murat BAŞAR • 2249

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları  
İle Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi

*Investigation of the Relationship Between Self-Efficiency  
Belief and in-Class Behavior of Class Teachers*

Araştırma Makalesi

Burak ELGİT, Filiz YURTAL • 2275

Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımı İle  
Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

*The Relationship Between Teachers' Participation  
Decision Making Process and Their Organizational  
Commitment*

Araştırma Makalesi

Hakan Süleyman KÖSE, İbrahim GÜL • 2297

Yeni Göreve Başlayan Okul Müdürlerinin  
Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşmeleri

*Organizational and Professional Socialization of Newly  
Appointed School Principals*

Araştırma Makalesi

Ayşegül ÇAĞLAR • 2319

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle  
Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki

*The Relationship Between Leadership Styles of School  
Administrators and Entrepreneurial Characteristics*

Araştırma Makalesi

Muhammet İbrahim AKYÜREK • 2349

Okul ve Sosyalleşme İlişkisinde Katalizör  
Olarak Donatı Tasarımı

*Furniture Design as a Catalyst in the Relationship of  
Educational Environment and Socialization*

Araştırma Makalesi

Reyhan MİDİLLİ SARI, Eda AKTÜRK • 2363

Ergenlerde Mutluluk Korkusu İle Gelecek  
Beklentisi ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki  
İlişkinin İncelenmesi

*Investigation of the Relationship Between Fear of  
Happiness and Future Expectation and Psychological  
Resilience in Adolescents*

Araştırma Makalesi

Mehmet Engin DENİZ, Hacer YILDIRIM  
KURTULUŞ, Gülgün UZUN • 2397

Öğretmenlerin Öğretim Programına  
Bağlılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek  
Geliştirme Çalışması

*A Scale Development Study to Determine Teachers'  
Curriculum Fidelity*

Araştırma Makalesi

Cihangir BURUL, Erdoğan TEZCİ • 2417

Başarılı Okul Liderliği Ölçeği (BAŞÖL): Bir  
Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

*Successful School Leadership Scale (SSLS): A Validity  
and Reliability Study*

Araştırma Makalesi

Salih YILMAZ, Neşe BÖRÜ • 2447

Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Verilen  
Oyun ve Oyuncaklara İlişkin Bir İnceleme:  
Gaziantep Çocuk Kütüphanesi Örneği

*A Review of Games and Toys in Illustrated Children's  
Books: Children's Library in Gaziantep*

Araştırma Makalesi

Sakine HAKKOYMAZ,

Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN • 2465

TR Dizinli Dergilerde Yayımlanmış  
Matematik Eğitimi Makalelerindeki  
Yöntemsel Eğilimler

*Methodological Trends in Mathematics Education  
Articles Published in TR Indexed Journals*

Araştırma Makalesi

Deniz KAYA • 2487

T.C. MEB Öğretmen Atama ve Yer  
Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik  
Yapılmasına Dair Yönetmelik Güncellemesine  
Yönelik Öğretmen Görüşleri

*The Teachers' Opinions about the Update of the  
Regulation of the Appointment and Replacement of the  
Ministry of National Education of Turkey*

Araştırma Makalesi

Sevim GÜLSEVEN TANER,

Fatma USLU GÜLŞEN • 2513

Okul ve Sektör Algısının Öğrencilerin Devam  
Etme Niyetine Etkisi Üzerine Bir Araştırma

*A Research on the Effect of the Perception of the School  
and the Sector on Students' Intention to Continue*

Araştırma Makalesi

Sami Nurtaç TURAN • 2533

Öğretmen Adaylarının Bilgi, Medya ve  
Teknoloji Becerileri İle Uzaktan Eğitime  
Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin  
İncelenmesi

*Analysis of the Relationship Between Teacher  
Candidates' Skills of Knowledge, Media and Technology  
and Their Views on Distance Education*

Araştırma Makalesi

Neslin İHTİYAROĞLU, Ömer ULUCAN • 2559

Uzaktan Eğitim Sürecinde Matematik  
Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin  
Demografik ve Mesleki Özelliklere Göre  
Değerlendirilmesi

*Evaluation of the Level of Exhaustion of Maths Teachers  
According to their Professional and Demographical  
Feature in the Period of Distance Education*

Araştırma Makalesi

Bünyamin AYDIN, Şefika ÇULHA,

Seçil ÇIRAK • 2581

Tıp Eğitiminde Mobil Teknoloji Destekli Acil  
Uzaktan Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi

*The Impact of Mobile Technology-Supported Emergency  
Remote Teaching on Success in Medical Education*

Araştırma Makalesi

Alper ALTUNÇEKİÇ,

Arzu ALTUNÇEKİÇ YILDIRIM • 2605

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının  
Teknolojiye ve Teknoloji Okuryazarlığına  
Dair Görüşleri

*Opinions of Social Study Teachers on Technology and  
Technology Literacy*

Araştırma Makalesi

Aydın GÜLLÜ, Melike FAİZ • 2625



Salgın Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin  
Dijital Pedagojik Yeterlilikleri ve Dijital  
Teknolojilere Erişim Motivasyonları

*Digital Pedagogical Competencies and Motivational  
Access to Digital Technologies of Primary School  
Teachers During the Pandemic Process*

Araştırma Makalesi

Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN • 2651

Çevrim İçi Canlı Derslerde Öğrencilerin  
Etik Dışı Davranışlarının ve Bu Davranışlara  
Yönelik Çözüm Önerilerinin Öğretmen  
Görüşlerine Göre İncelenmesi

*An Analysis of Nonethical Behaviors of Students  
Attending Live Online Lessons and the Solution  
Suggestions for These Behaviors from the Point of View  
of Teachers*

Araştırma Makalesi

Birsel AYBEK, Duygu GÖKTAŞ • 2651

COVID-19 Salgınında Öğretmenleri Toplum  
İçin Çalışmaya Motive Eden Nedir? Vefa  
Sosyal Destek Grupları Örneği

*What Motivates Teachers to Work for The Society  
During the COVID-19 Outbreak?  
A Case of Vefa Social Support Groups*

Araştırma Makalesi

Tuba GÖKMENOĞLU,  
Nurben DOĞAN • 2691

COVID-19 Salgını Öğretmenlerin Dijital  
Yeterliliklerini Nasıl Etkiledi?

*How Did the COVID-19 Outbreak Affected the  
Digital Competencies of Teachers?*

Araştırma Makalesi

Erdi Okan YILMAZ, Türker TOKER • 2713

Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim  
Sistemlerinin Karşılaştırılması

*Comparison of Mongolia and Turkey's Secondary  
Education Systems*

Derleme Makalesi

Amarjargal MENDEE, Didem KOŞAR • 2651

Eğitimde Multidisipliner, Disiplinlerarası ve  
Transdisipliner Kavramları

*Multi-Disciplinary, Interdisciplinary and  
Transdisciplinary Concepts in Education*

Derleme Makalesi

Sibel İNCİ, Volkan Hasan KAYA • 2757

Milli Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri

*Publication Principles of the Journal of National  
Education • 2773*



# OKUMA YAZMA EĞİTİMİNDE GÜNCEL KONULAR: NE ÇALIŞMALI, NASIL ÇALIŞMALI?

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Erol DURAN<sup>1</sup>, Tolga KARGIN<sup>2</sup>**

1 Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, erol.duran@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7581-3821.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, tolga.kargin@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2380-2383.

**Geliş Tarihi:** 25.02.2021 **Kabul Tarihi:** 15.04.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.886879

**Öz:** Bu çalışmada, Türkiye’de “Okuma Yazma Eğitimi” alanında yapılan güncel akademik çalışmaların hangi konulara yoğunlaştığını tespit etmek ve alanda önemli görüldüğü halde yeterince çalışılmamış olan konuları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada temel nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve amaçlı örneklem kullanılarak Türkiye’deki üniversitelerin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan ve İlk Okuma Yazma ve Türkçe Eğitimi alanında çalışmaları bulunan Profesör unvanına sahip 18 akademisyene ulaşılmıştır. Veriler, yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak Google Meet platformu üzerinden gerçekleştirilen görüntülü görüşmeler ile toplanmıştır. İlgili alan yazın taranarak tespit edilen 26 konu başlığı katılımcılara birer birer okunmuş ve bu konuların alanda yoğun olarak çalışılıp çalışılmadığı ve bundan sonra yoğun olarak çalışılmasına gerek olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcılar istekleri doğrultusunda cevaplarını gerekçelendirerek açıklamışlardır. Alınan ekran kaydı analiz edilerek sorulara verilen cevapların önce yüzde-frekans değerleri belirlenmiş daha sonra yine ekran kaydı üzerinde gerçekleştirilen içerik analizi neticesinde verilen cevapların gerekçeleri çözümlenmiştir. Çalışma neticesinde, Okuma Yazma Eğitimi alanında belirlenen 26 konudan 15’inin hâlihazırda yoğun olarak çalışılmadığı ancak yoğun olarak çalışılması gerektiği, 11 konunun da yoğun olarak çalışıldığı hâlde konunun önemli olması ve küresel salgın sürecinde eğitim öğretim şartlarındaki değişimler sebebiyle çalışmaya devam edilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Eğitimi, Okuma Yazma Eğitimi, Türkçe Eğitimi, güncel konular

## **HOT TOPICS IN LITERACY EDUCATION: WHAT TO STUDY, HOW TO STUDY?**

### **Abstract:**

In this study, it was aimed to determine what topics the recent "Literacy Education" studies in Turkey focus on, and to reveal the topics that are deemed important in the field, but not sufficiently studied. The basic qualitative research method has been adopted in the study, and by using purposeful sampling method, 18 Literacy Education scholars with professor title were reached, that are the professors, who work in the Elementary Education department of the universities in Turkey. The data were collected through structured interview technique, through the online meetings conducted on Google Meet platform. 26 topics on Literacy Education that were determined by scanning the relevant literature were read to the participants one by one and the participants were asked whether these subjects were studied intensively in the field and whether it was necessary to work intensively from now on. The participants justified their answers on their will. The screen recordings were analyzed and the percentage-frequency values of the answers to the questions were determined first, and then the justifications for the answers were examined as a result of the content analysis performed on the screen recordings. As a result of the study, it was found that 15 of the 26 topics in the field of Literacy Education are not studied, but should be studied intensively. Although 11 topics are intensively studied in the field of Literacy Education, these topics should continue to be studied either because these are still hot topics, or because the dramatic changes in education conditions in the global epidemic, which is currently experienced.

**Keywords:** elementary education, literacy education, Turkish education, hot topics.

### **Giriş**

2020 yılının ilk aylarından itibaren dünyayı etkisi altına alan Covid-19 küresel salgını tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim öğretim sürecinde ciddi değişikliklere sebep olmuştur. Ülke genelinde eğitimin tüm kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Zaman zaman salgın kontrol altına alınmış ve kademeli olarak yüz yüze eğitime dönmüştür. Devlet eliyle birçok imkân (ücretsiz internet, tablet dağıtımı, TRT EBA TV, EBA kullanıcı sayısının artırılması, EBA destek noktalarının kurulması, vb.) sağlanmış; öğretmen, öğrenci ve veliler büyük bir özveriyle emek sarf etmişlerdir. Ancak uzaktan eğitim sürecinde istenilen ölçüde başarı elde edildiğini söylemek zordur.

Küresel salgın sürecinde oluşan öğrenme kayıplarının giderilmesi için politikaların geliştirilmesi, öğretmen ve öğrencilere yol haritası çizilmesi önem arz etmektedir. Burada akademisyenlere düşen görev ise yapılan yenilikçi çalışmalarla eğitim öğretim sürecine katkı sunabilecek; öğretmenler ve öğrenciler tarafından rahatlıkla uygulanabilecek modeller geliştirmek ve küresel salgın sürecinde yaşanan bu kaybın en kısa zamanda telafi edilmesine katkı sunmak olacaktır. Ancak genel itibariye Okuma Yazma Eğitimi alanında alan yazın tarandığında yapılan birçok çalışmanın hem yöntem olarak hem de konu olarak birbirine çok yakın çalışmalar olduğu, uygulamaya yönelik derinlemesine yapılan çalışmalardan ziyade durum tespiti çalışmalarının ağırlıklı olduğu dikkati çekmektedir. Az çalışılmış ve alanda güncel olması gereken konuların belirlenmesi ve akademisyenlerin bu konulara yönlendirilmesi normal şartlar altında dâhi çok önemlidir. İçinde bulunduğumuz küresel salgının eğitim öğretimde sebep olduğu zararlar düşünüldüğünde, bu konulara ağırlık verilmesi bir kat daha önem kazanmıştır.

Uluslararası alan yazına bakıldığında özellikle Okuma Yazma Eğitimi alanında güncel konuları belirlemeye yönelik uzun yıllardır yapılan çalışmaların olduğu (Cassidy ve Wenrich, 1997; 1998; Cassidy ve Cassidy, 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; Cassidy, Grote-Garcia, Ortlieb ve Loveless, 2017; Cassidy, Grote-Garcia ve Ortlieb, 2019; Cassidy, Ortlieb ve Grote-Garcia, 2020) bu çalışmaların çeşitli akademik dergilerde yayımlandığı ve Uluslararası Okuryazarlık Derneği (International Literacy Association) gibi akademisyenler ve öğretmenlere hitap eden uluslararası kuruluşlar tarafından kamuoyuyla paylaşıldığı (International Literacy Association, 2018; 2020) görülmektedir.

Bu çalışmada Temel Eğitim bölümünün çalışma alanlarından birisi olan Okuma Yazma Eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların günümüz itibariyle hangi konulara yoğunlaştığını tespit etmek ve bu alanda çalışmalar yapan araştırmacı ve akademisyenleri alanda önemli görülen ancak az çalışılmış olan konulara yönlendirmek amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada, “Okuma Yazma Eğitimi alanında yoğun olarak çalışılan ve çalışılmayan konular nelerdir ve hangi konuların yoğun olarak çalışılmasına devam edilme-lidir?” sorusuna cevap aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak *Temel Nitel Araştırma* yöntemi benimsenmiştir. Merriam’e (2009) göre bu araştırma yönteminde insanların kendi deneyimlerini nasıl yorumladıkları irdelenmelidir (s. 23). Deneyimli akademisyenlerin, Okuma Yazma Eğitimi alanı ile ilgili görüşlerine başvurulmasını konu edinen bu çalışmada, bu yönüyle Temel Nitel Araştırma yöntemi kullanılmıştır.

### **Katılımcılar**

Bu çalışma, Türkiye’deki üniversitelerin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan ve Okuma Yazma Eğitimi alanında çalışmalarını yapan 18 profesör ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örneklem kullanılarak tespit edilmiştir. Amaçlı örneklem araştırmacıların çalışma katılımcılarını bazı kriterlere göre (konuya ilişkin bilgi sahibi olması, deneyimli olması, vb.) belirlemesine olanak sağlar (Creswell, 2013). Bu çalışmanın katılımcıları belirlenirken YÖK Akademik (<https://akademik.yok.gov.tr/>) platformundaki verilerden yararlanılmıştır. Aşağıdaki kriterlere uyan akademisyenler çalışmaya davet edilmiş ve katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir:

- 1) İlgi alanı olarak “İlk Okuma Yazma ve Türkçe Eğitimi” anahtar kelimesini seçmiş olmak,
- 2) Profesör unvanına sahip olmak,
- 3) Türkiye’deki Üniversitelerin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında çalışıyor olmak,
- 4) Okuma Yazma Eğitimi üzerine yayını olmak.

YÖK Akademik verilerine göre 163 akademisyenin “İlk Okuma Yazma ve Türkçe Eğitimi” anahtar kelimesini ilgi alanı olarak işaretlediği; bu akademisyenlerden 30 tanesinin profesör unvanına sahip olduğu görülmüştür. Bu 30 profesörden 28 tanesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmaktadır ve “İlk Okuma Yazma ve Türkçe Eğitimi” anahtar kelimesini ilgi alanı olarak işaretlemiş olmasına rağmen 6 profesörün Okuma Yazma Eğitimi alanında yayınının olmadığı görülmüştür. Geriye kalan 22 profesörden 1 tanesi araştırmacı olduğu için çalışma dışında tutulmuş 21 tanesi çalışmaya katılmaya davet edilmiş ve 18 tanesi çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur.

Çalışmanın katılımcılarının Türkiye’nin altı bölgesindeki 15 farklı üniversitede görev yapan akademisyenlerden oluşuyor olması da veri zenginliği anlamında önem arz etmektedir. (Bkz. Tablo 2.). Çalışmanın katılımcıları alanda önde gelen uluslararası ve ulusal indeksli dergilerin editör kurullarında, derneklerin (Sınıf Öğretmenliği Derneği, Sınıf Öğretmeni Eğitimcileri Derneği, Uluslararası Okuma Araştırmaları Derneği, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği) yönetim kadrolarında, sempozyum ve konferansların (Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu) düzenleme kurullarında görev yapmaları sebebiyle yoğun olarak alanda yeni yapılan çalışmaları okuma ve inceleme fırsatı bulmaktadırlar.

**Tablo 1.** Katılımcıların Bölgelere ve Üniversitelere Göre Dağılımı

Bulunduğu Bölge	Üniversite Adı	Katılımcı Sayısı
İç Anadolu Bölgesi	Anadolu Üniversitesi	1
	Ankara Üniversitesi	1
	Erciyes Üniversitesi	1
	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
	Gazi Üniversitesi	3
	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1
	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1
Ege Bölgesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2
	Pamukkale Üniversitesi	1
Akdeniz Bölgesi	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1
Karadeniz Bölgesi	Düzce Üniversitesi	1
	Trabzon Üniversitesi	1
Marmara Bölgesi	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1
Doğu Anadolu Bölgesi	Atatürk Üniversitesi	1

### Veri Toplama Süreci

Araştırma, Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 10.12.2020 tarih ve 2020-132 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Veri toplamak amacıyla öncelikle Okuma Yazma Eğitimi alanında çalışılan konuları içeren bir konu listesi oluşturulmuş daha sonra da çalışma katılımcıları tespit edilerek her biriyle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış görüşmelerde görüşme soruları ve soruların sırası önceden belirlenir ve bütün görüşmecilere aynı sorular yöneltilerek veri toplanır. Bir bakıma yapılandırılmış görüşmeler ölçeklerin sözlü olarak uygulanan hali olarak da değerlendirilebilir (Merriam, 2009, s. 90). Araştırmanın verileri 2021 yılının Ocak ve Şubat aylarında toplanmıştır. Görüşmeler Google Meet platformu üzerinden web konferans yapılarak gerçekleştirilmiş ve görüntülü görüşme kayıtları veri olarak kullanılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, Okuma Yazma Eğitimi alanında çalışılan 26 konu başlığından oluşmaktadır (Bkz. Tablo 1.). Gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara her bir konu başlığı ile alakalı iki temel soru sorulmuş ve arzu ederlerse cevaplarını gerekçelendirerek açıklamaları istenmiştir. Bu sorular şunlardır: “Okumuş olduğum

konu hâlihazırda yoğun olarak çalışılan güncel bir konu mudur?”, “Bu konunun bundan sonra yoğun olarak çalışılması gerekli midir?”

Konu listesi bu çalışmayı yürüten iki araştırmacı tarafından hem Okuma Yazma Eğitimi alanındaki ulusal alan yazın taranarak hem de uluslararası alan yazında geçen benzer çalışmalaradaki konu listelerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

**Tablo 2.** Okuma Yazma Eğitimi Alanı Konu Listesi

Sıra	Konular
1.	Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma (0-6 Yaş)
2.	Okuma Yazma Eğitiminde Ailenin Rolü
3.	İlk Okuma Yazma Öğretimi
4.	Okuma Güçlüğü
5.	Yazma Güçlüğü
6.	Okuma Teknikleri / Stratejileri / Yöntemleri
7.	Yazma Teknikleri / Stratejileri / Yöntemleri
8.	Okuma Motivasyonu / İlgisi
9.	Yazma Motivasyonu / İlgisi
10.	Metin Zorluğu / Okunabilirlik
11.	Kelime Hazinesi
12.	Metin türlerine (olaya dayalı, bilgilendirici ve şiir) İlişkin Okuma
13.	Metin türlerinin (olaya dayalı, bilgilendirici ve şiir) Yazımı
14.	Okuduğunu Anlama
15.	Dijital ve Çok Yönlü Okuryazarlık
16.	Medya Okuryazarlığı
17.	Eleştirel Okuryazarlık
18.	Yaratıcı Yazma
19.	Disiplinler Arası (Fen, Matematik, Sosyal Bilgiler) Okuma Yazma Eğitimi
20.	Yabancılara Türkçe Öğretimi
21.	Dinleme ve Konuşma Becerileri ile Okuma Yazma Eğitimi İlişkisi
22.	Okuma Yazma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme
23.	Öğretmen Adayları ile Okuma Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar
24.	Öğretmenlerle Okuma Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar
25.	Okuma Yazma Eğitimi Öğretim Programı
26.	Okuma Yazma Eğitimi Politikası



### **Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları**

Geçerlik güvenlik çalışmaları beş başlık altında toplanabilir:

*Alan yazın taraması:* Konu listesi hazırlanırken ulusal ve uluslararası alan yazın taranmış ve Okuma Yazma Eğitimi alanında çalışılan konular listelenmiştir.

*Uzman görüşüne başvurma:* Belirlenen konu listesi İlk Okuma Yazma ve Türkçe Eğitimi alanında doçentlik unvanına sahip araştırmacılara gönderilerek uzman görüşüne başvurulmuş, alınan geri dönüşler doğrultusunda konu listesi revize edilmiştir.

*Pilot uygulama:* Veri toplama süreci öncesinde iki araştırmacıyla pilot uygulama yapılmış konu başlıklarının anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilerek konu listesine son hali verilmiştir.

*Yorumlayıcı çeşitliliği:* Görüşmede elde edilen veriler iki farklı uzman tarafından değerlendirilmiş, uzmanların ortak görüşleri bulgulara yansıtılmıştır.

*Yetkinlik:* Bu araştırmayı yapan iki araştırmacının biri 22 yıldır diğeri de 12 yıldır Okuma Yazma Eğitimi alanında araştırmalar yapmakta olup bu çalışmayı yapmaya yetkindirler.

### **Veri Analizi**

Katılımcıların her bir konu başlığına ilişkin yöneltilen iki temel soruya verdikleri “Evet yoğun olarak çalışılıyor”, “Hayır yoğun olarak çalışılmıyor”, “Evet yoğun olarak çalışılmalı”, “Hayır yoğun olarak çalışılmamalı” cevaplarından yüzde – frekans değerleri hesaplanmış ve buna göre bulgular tablosu oluşturulmuştur (Bkz. Tablo 3.). Katılımcıların yorum yapmak istemediği bir soru olduğunda (iki katılımcıda bu durum yaşanmıştır) o soru için o katılımcı yüzde – frekans hesabına dahil edilmemiştir. Tablo 3’te %50 - %75 aralığında Evet ya da Hayır cevabı verilen sorulara \* işareti, %75 - %100 aralığında Evet ya da Hayır cevabı verilenlere \*\* işareti koyulmuştur.

Gerçekleştirilen görüşmelerin video kayıtları da Dedoose nitel veri analizi programı kullanılarak içerik analizine tabii tutulmuş ve katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin sundukları gerekçeler çözümlenmiştir.

### **Bulgular**

Bu kısımda, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgular paylaşılmıştır. Katılımcılara göre Okuma Yazma Eğitimi alanında yoğun olarak çalışılan ve çalışılmayan konular ile yoğun olarak çalışılması gereken konular Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcılara Göre Okuma Yazma Eğitimi alanında yoğun olarak çalışılan ve çalışılmayan konular ile yoğun olarak çalışılması gereken konular

Konu Başlıkları Evet		Halihazırda yoğun olarak çalışılan güncel bir konu mudur?		Bundan sonra yoğun olarak çalışılması gerekli midir?	
		Evete	Hayır	Evete	Hayır
1.	Okul Öncesi Dönemde Okuma Yazma (0-6 Yaş)	*		**	
2.	Okuma Yazma Eğitiminde Ailenin Rolü		*	**	
3.	İlk Okuma Yazma Öğretimi	**		**	
4.	Okuma Güçlüğü	*		**	
5.	Yazma Güçlüğü		*	**	
6.	Okuma Teknikleri / Stratejileri / Yöntemleri	*		**	
7.	Yazma Teknikleri / Stratejileri / Yöntemleri		*	**	
8.	Okuma Motivasyonu / İlgisi		*	**	
9.	Yazma Motivasyonu / İlgisi		**	**	
10.	Metin Zorluğu / Okunabilirlik		*	**	
11.	Kelime Hazinesi		*	**	
12.	Metin Türlerine (olaya dayalı, bilgilendirici ve şiir) İlişkin Okuma	*		**	
13.	Metin Türlerinin (olaya dayalı, bilgilendirici ve şiir) Yazımı		**	**	
14.	Okuduğunu Anlama	**		**	
15.	Dijital ve Çok Yönlü Okuryazarlık	*		**	
16.	Medya Okuryazarlığı	*		**	
17.	Eleştirel Okuryazarlık		*	**	
18.	Yaratıcı Yazma		*	**	
19.	Disiplinler Arası (Fen, Matematik, Sosyal Bilgiler) Okuma Yazma Eğitimi		**	**	
20.	Yabancılara Türkçe Öğretimi		*	**	
21.	Dinleme ve Konuşma Becerileri ile Okuma Yazma Eğitimi İlişkisi		**	**	
22.	Okuma Yazma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme		*	**	
23.	Öğretmen Adayları ile Okuma Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar	*		**	
24.	Öğretmenlerle Okuma Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar	*		**	
25.	Okuma Yazma Eğitimi Öğretim Programı	*		*	
26.	Okuma Yazma Eğitimi Politikası		**	**	

Katılımcılardan alınan cevapların yüzdesine göre \* işareti %50-%75 aralığında Evet ya da Hayır cevabını, \*\* işareti %75-%100 aralığında Evet ya da Hayır cevabını ifade etmektedir.

Tabloya bakıldığında 11 konunun yoğun olarak çalışıldığı 15 konunun yoğun olarak çalışılmadığı ve bu konuların tamamının yoğun olarak çalışılmaya devam edilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Hâlihazırda yoğun olarak çalışılan ve çalışılmaya devam edilmesi gerektiği düşünülen konular şunlardır: Okul öncesi dönemde okuma yazma, ilk okuma yazma öğretimi, okuma güçlüğü, okuma teknikleri/stratejileri/yöntemleri, metin türlerine ilişkin okuma, okuduğunu anlama, dijital ve çok yönlü okuryazarlık, medya okuryazarlığı, öğretmen adayları ile okuma yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalar, öğretmenlerle okuma yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalar ve okuma yazma eğitimi öğretim programı.

Şu anda yoğun olarak çalışılmadığı hâlde yoğun olarak çalışılması gerektiği düşünülen konular ise şunlardır: Okuma yazma eğitiminde ailenin rolü, yazma güçlüğü, yazma teknikleri/stratejileri/yöntemleri, okuma motivasyonu/ilgisi, yazma motivasyonu/ilgisi, kelime hazinesi, metin zorluğu, metin türlerinin yazımı, eleştirel okuryazarlık, yaratıcı yazma, disiplinler arası okuma yazma eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi, dinleme ve konuşma becerileri ile okuma yazma eğitimi ilişkisi, okuma yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme ve okuma yazma eğitimi politikası.

### **Katılımcılara Göre Alanda Yoğun Olarak Çalışıldığı Hâlde Çalışılmaya Devam Edilmesi Gereken Konular**

Katılımcılar görüşmeler sırasında yaptıkları açıklamalarda, bazı konuların aslında yoğun olarak çalışıldığını belirtmişlerdir. Ancak durum böyle olsa dâhi küresel salgın sebebiyle uzaktan eğitim sürecinde bu konuların sınıfta nasıl işlenebileceğine yönelik yeni çalışmalar tasarlanması gerektiğini söylemişlerdir.

Bazı yoğun çalışılan konuların ise birbirini tekrar eder nitelikte olduğu söylenmiş ancak konunun önemli olması sebebiyle bu konuların derinlemesine ve sınıf içi uygulamaya dayalı araştırmalarla çalışılmaya devam edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Görüşmelerde ön plana çıkan bulgular şu şekildedir:

#### ***a) Dijital ve Çok Yönlü Okuryazarlık***

Gerçekleştirilen görüşmelerde 9 katılımcı dijital ve çok yönlü okuryazarlık konusunun yoğun olarak çalışıldığını ifade ederken 9'u yeterince yoğun çalışılmadığını ifade etmişlerdir. Ancak 18 katılımcının tamamı bu konunun yoğun olarak çalışılması gerektiğini ifade etmiştir. İçerisinde bulunduğumuz küresel salgın sürecinde hızlı bir şekilde ve zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmiş ve çeşitli dijital platformlar öğretmenler ve öğrenciler tarafından yoğun biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu sebeple en geniş tanımıyla dijital ortamda gördüğümüz ve duyduğumuz her şeyin anlamlandırılması; dijital platformlar kullanılarak bir mesaj ya da bilgi üretme ve paylaşma anlamına gelen dijital ve çok yönlü okuryazarlık konusunun özellikle günümüzde detaylı olarak çalışılması, ilkökul öğretim programlarında da bu konuya yer verilmesi gerektiği görüşü katılımcılarca ifade edilmiştir. Görüşmelerde, dijital ve çok yönlü

okuma yazma konusunun Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanındaki akademisyenlerce de çalışılıyor olması sebebiyle disiplinler arası çalışmalara yer verilmesinin de faydalı olabileceği ifade edilmiştir.

#### **b) Medya Okuryazarlığı**

*Medya okuryazarlığı* konusunun yoğun olarak çalışılıp çalışılmadığı sorusuna katılımcıların 11'i "Evet, yoğun olarak çalışılıyor." cevabını verirken 7'si "Hayır, yoğun olarak çalışılmıyor." cevabını vermişlerdir. Katılımcıların 15'si ise bu konunun yoğun olarak çalışılması gerektiğini ifade etmiştir. Konunun eğitim fakültelerinin sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında, iletişim fakültelerinin de yeni medya alanında çalışılan bir konu olduğu bilinmektedir. Ancak konuya farklı bilim dalları farklı açılardan yaklaşmaktadır. Katılımcılar, medya okuryazarlığının özünde eleştirel bakış açısı geliştirmenin yattığını ve bu konu üzerine ilkökul düzeyinde yapılacak nitelikli çalışmaların çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin çok küçük yaşlardan itibaren sosyal medya kullanıcıları oldukları düşünülerek sosyal medyaya ilişkin çalışmaların da detaylıca ele alınmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, çocukların gerek televizyonda gerekse internet ortamında sıklıkla karşılaştıkları kamu spotlarının da bilgilendirici metin olarak ele alınıp çalışılmasının gerektiğine dikkat çekilmiştir.

#### **c) Okuma Yazma Eğitimi Öğretim Programı**

Gerçekleştirilen görüşmelerde 10 katılımcı *okuma yazma eğitimi öğretim programının* yoğun olarak çalışılan bir konu olduğunu, 8 katılımcı ise artık bu konunun yoğun olarak çalışılmadığını ifade etmiştir. 11 katılımcı bu konunun yoğun olarak çalışılması gerektiğini ifade ederken 7 katılımcı öğretim programında köklü değişiklikler olmadıkça bu konunun yoğun çalışılmasına gerek olmadığını ifade etmiştir. İlkokul öğretim programında 2004 yılında yapılan köklü değişiklikleri takiben öğretim programının getirdiği yenilikler üzerine çok çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı bu çalışmalara devam edilerek programın nasıl daha iyiye ulaştırılabileceğinin ortaya koyulması gerektiğine vurgu yapmışlar, deneysel çalışmalarla yeni yöntemlerin geliştirilmesi ve okuma yazma eğitimi öğretim programına alternatif modellerin ortaya koyulmasının önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Yine içerisinde bulunduğumuz küresel salgın sebebiyle eğitim öğretim sürecinde yaşanan değişimlerin de öğretim programında yer alması gerektiği ve programın mevcut sürece uygun olarak seyrletilmesine yönelik akademik çalışmaların yapılmasının önemli olduğu görüşmelerce vurgulanmıştır.

#### **ç) Alanda Yoğun Olarak Çalışıldığı Hâlde Çalışılmaya Devam Edilmesi Gereken Diğer Konu Başlıklarına İlişkin Bulgular**

İlk okuma yazma öğretimi ve *okuduğunu anlama* konuları Okuma Yazma Eğitimi alanında ön plana çıkan konular arasında yer almaktadır. Katılımcılar şu anda yapılan çalışmaların çoğunun problem çözmeye yönelik olmaktan ziyade durum tespiti

çalışmaları olduğu belirtmiş, çalışmaların yüzeysel kaldığına ve artık bu konularda yapılan çalışmalarda kısır döngüye girildiğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların *ilk okuma yazma öğretimi* ve *okuduğunu anlama* konularına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, özellikle içinde bulunduğumuz uzaktan eğitim süreci de göz önüne alınarak teknolojinin aktif olarak kullanıldığı, ailenin süreç içerisinde rol aldığı, ilkokul düzeyine uygun yeni yöntem ve tekniklerin kullanıldığı derinlemesine çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görüşünün ağırlıklı olduğu görülmüştür.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde *okuma güçlüğü*, *okuma teknikleri/yöntemleri/stratejileri* ve *metin türlerine ilişkin okuma* konuları da Okuma Yazma Eğitimi alanında yoğun çalışılan konular olarak ön plana çıkmaktadır. Görüşmelerde, okuma güçlüğü alanında batıda önemli mesafeler alınmış olmasına rağmen ülkemizde yenilikçi çalışmalara fazlaca yer verilmediği ifade edilmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik olarak özel eğitim, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ve sınıf eğitimi alanlarının birlikte çalışması ve teknoloji ve aile desteği ile okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik somut çözümler sunan çalışmaların ortaya konulması gerektiği görüşü ön plana çıkmıştır. Okuma teknikleri/stratejileri/yöntemleri konusunda yeni tekniklere (okuma çemberi, v.b.) yer verilmesi gerektiğine, Türkçe'ye daha uygun yöntemler geliştirilmesi gerektiğine ve özellikle de küresel salgın sürecinde yoğunlukla dijital ortamda yürütülen eğitim sürecinde okuma teknikleri, yöntemleri ve stratejilerinin neler olması gerektiğine yoğunlaşılması gerektiği vurgulanmıştır. Metin türlerine ilişkin okuma konusuna yönelik olarak ise hikâye edici metinlerle ilgili çalışmalara yoğun olarak yer verilse de bilgi verici metin ve şiir okumaya ilişkin çalışmalara bu kadar yoğun yer verilmediği ifade edilmiş ve metin türlerine ilişkin okuma konusunun çevrimiçi eğitim sürecinde nasıl ele alınacağına ilişkin çalışmalara ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin nihayetinde öğretmen adayları ve öğretmenler ile okuma yazma eğitimi konularında yoğun olarak çalışıldığı ve yoğun olarak çalışılmaya da devam edilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, öğretmen ve öğretmen adaylarının asıl uygulayıcılar olmaları sebebiyle mutlaka akademik çalışmalarda yer almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak yapılacak yeni çalışmaların hâlihazırda olduğu gibi anket uygulanarak yapılan görüş alma çalışmalarından ziyade öğretmende akademik çalışmalara ilişkin oluşmuş negatif algıları da değiştirebilecek nitelikte, beceri odaklı, derinlemesine nitel çalışmalar olması gerektiği görüşü paylaşılmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde 9 katılımcı *okul öncesi dönemde okuma yazma* konusunun yoğun olarak çalışıldığını; 9 katılımcı ise yoğun olarak çalışılmadığını belirtmiştir. Ancak 18 katılımcının tamamı bu konunun yoğun olarak çalışılması gerektiğini söylemişlerdir. Özellikle okul öncesi eğitimi alanı akademisyenleri ile, ailenin de işin içerisine dâhil edilerek ve teknoloji kullanılarak yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Türkçe'nin yapısı itibarıyla kolay öğrenilebilen bir dil olması

sebebiyle birçok özel okulun reklam yapmak amacıyla okul öncesi dönemde çocuklara okuma yazma öğrettiğine dikkat çekilmiş bu çalışmaların da mutlaka akademisyenler tarafından takip edilmesinin ve değerlendirilmesinin önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

### **Alanda Yoğun Olarak Çalışılmayan Ancak Çalışılması Gereken Konular**

Gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde, yukarıda sıralanan konuların dışında kalan 15 konunun alanda münferit olarak çalışılıyor olsa da hâlihazırda yoğun olarak çalışılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bu konuların da önemli olması ve uluslararası alan yazında yoğun olarak yer alması sebebiyle Türkiye’de de yoğun olarak çalışılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Görüşmelerde ön plana çıkan bulgular şu şekildedir:

#### **a) Okuma Yazma Eğitimi Politikası**

Gerçekleştirilen görüşmelerde 16 katılımcı *okuma yazma eğitimi politikası* konusunun yoğun olarak çalışılan bir konu olmadığını belirtmiş ve katılımcıların tamamı bu konunun yoğun olarak çalışılması gerektiğini ifade etmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılar bazı spesifik konu başlıklarında yoğun çalışmaların olduğunu ancak Okuma Yazma Eğitimi alanına daha geniş perspektiften bakmayı gerektiren *okuma yazma eğitimi politikası* ve *okuma yazma eğitimi felsefesi* gibi konuların gözden kaçırıldığını vurgulamışlardır. Özellikle alanda tecrübe kazanmış akademisyenler tarafından bu konuların da acilen ele alınıp yoğun olarak çalışılması gerektiği vurgulanmıştır. Türkiye’nin okuma yazma eğitimi politikası ve okuma yazma eğitimi felsefesinin deneyimli akademisyenler tarafından gerçekleştirilecek çalışmalarla ortaya koyulması gerektiğine değinilmiştir.

#### **b) Yabancılara Türkçe Öğretimi**

*Yabancılara Türkçe öğretimi* konusunun yoğun olarak çalışılıp çalışılmadığı hakkında 18 katılımcıdan 12’si konunun yoğun çalışılmadığını 17’si de bu konunun şu anda yoğun olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Özellikle 2011 yılının Mart ayında Suriye’de baş gösteren iç savaş sonrasında Türkiye’ye bir sığınmacı akını yaşandığı ve şu anda 4 milyonun üzerinde sığınmacının (UNHCR, 2021) Türkiye’de yaşadığı bilinmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı bu durum sebebiyle *yabancılara Türkçe öğretimi* konusunun şu anda en güncel konu olması gerektiğini ve acilen yoğun olarak çalışılması gerektiğini belirtmişlerdir. Hâlihazırda yapılan çalışmalar olsa da bu çalışmaların özellikle orta öğretim düzeyinde Türkçe Eğitimi alanı akademisyenleri tarafından yapıldığı, ilkokul düzeyinde yoğun olarak çalışılmadığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. *Yabancılara Türkçe öğretimi* konusunun ilkokul düzeyinde de yoğun olarak ele alınması gerektiği vurgulanmış ancak bazı kritik noktalara dikkat çekilmiştir. Türkçe eğitimi için kullanılan yöntem ve tekniklerin genellikle yabancılara Türkçe öğretirken de aynı hâliyle kullanıldığı ve bunun son derece yanlış olduğu ifade edilmiştir.

Bir diğere önemli sorunun ise Amerika ve İngiltere’de yabancılara İngilizce öğretimi konusunda uygulanan yöntem ve tekniklerin Türkçe’ye uyarlanarak yabancılara Türkçe öğretirken kullanılması olduğu belirtilmiş bu yöntem ve tekniklerin Türkçe’nin yapısı gereği her zaman işe yaramayabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretirken kullanılacak Türkçe’nin yapısına uygun yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine yönelik akademik çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. İlkokul düzeyindeki yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir öğretim programı geliştirilmesine de ihtiyaç olduğu, bu konu üzerine de akademik çalışmaların yapılması gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

### c) Eleştirel Okuryazarlık

Görüşme gerçekleştirilen 18 katılımcıdan 10’u *eleştirel okuryazarlık* konusunun yoğun olarak çalışılmadığını, 17’si de bu konunun yoğun olarak çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Görüşmelerde, bu konuda yapılan münferit çalışmalar olsa da konunun yoğun olarak çalışılmadığı; yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak durum tespiti çalışmalarını olduğu ve bu tür çalışmalar yerine eleştirel düşünme ve eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik detaylı çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde *eleştirel okuryazarlık* konusunun yoğun olarak çalışıldığı ancak bundan sonraki süreçte bu konunun ilkökul düzeyine de indirgenerek teknoloji ve dijital ortamlar da aktif olarak kullanılarak çalışılmasının kıymetli olacağı belirtilmiştir.

### ç) Disiplinler Arası Okuma Yazma Eğitimi

Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılardan 15’i *disiplinler arası okuma yazma eğitimi* konusunun çalışılmadığı, 17’si de bu konunun yoğun olarak çalışılması gerektiğini görüşünü paylaşmıştır. *Disiplinler arası okuma yazma*, okuma ve yazma yöntem, teknik ve stratejilerini kullanarak Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Matematik gibi farklı disiplinlerdeki metinleri (haritalar, grafikler, vb. görseller de dâhil olmak üzere) anlamlandırma ve bu disiplinlerde metin oluşturma anlamına gelmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, bu konuya ilişkin uluslararası alan yazında çeşitli çalışmalara ulaşmak mümkünken ulusal alan yazında neredeyse hiç çalışma olmadığını ifade etmişlerdir. Farklı disiplinlerde de başarılı olmanın sırrının okuduğunu anlamaktan geçtiği vurgulanmış; bu sebeple akademisyenlerin disiplinler arası okuma yazma eğitimi konusuna yoğunlaşarak modeller geliştirmesinin ve sınıf içi uygulamalara yönelik içerik üretmesinin faydalı olabileceği ifade edilmiştir.

### d) Alanda Yoğun Olarak Çalışılmayan Ancak Çalışılması Gereken Diğere Konu Başlıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların görüşme kayıtları analiz edildiğinde *yazma güçlüğü*, *yazma teknikleri/yöntemleri/stratejileri* ve *metin türlerinin yazımı* konularının *okuma güçlüğü*, *okuma teknikleri/yöntemleri/stratejileri* ve *metin türlerine ilişkin okuma* konularına nazaran çok daha az çalışıldığı görüşünün hâkim olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuların da yoğun olarak

çalışılmasının önemli olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. *Yazma güçlüğü* konusunda yapılan bazı çalışmaların önceki çalışmaların tekrarı niteliğinde olduğu ifade edilmiştir. Bu konu üzerine yapılacak yeni çalışmaların özel eğitim alanında uzman akademisyenlerle koordineli olarak, yeni teknolojilerin kullanıldığı, ailenin süreçte aktif rol aldığı, somut çözümler sunabilen çalışmalar olması gerektiği ifade edilmiştir. *Yazma güçlüğü* yaşayan öğrencilerin şu an içerisinde bulunduğumuz küresel salgın sürecinden de olumsuz etkilenecekleri göz önüne alınarak bu tür yenilikçi çalışmalara acilen başlanması gerektiği belirtilmiştir. *Yazma teknikleri/yöntemleri/stratejileri* konusuna bakıldığında konunun özellikle teknoloji boyutunun eksik kaldığı, çevrimiçi ortamda yazma teknik/yöntem/stratejileri üzerine yapılacak çalışmaların da alana katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. *Metin türlerinin yazımı* konusunda az da olsa hikâye edici metin yazımına yönelik çalışmaların olduğu ancak şiir ve bilgi verici metin yazımı çalışmalarının çok az olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin daha anlamlı metinler üretebilmesi için metin türlerine göre cümle, paragraf ve metin yapısının nasıl olması gerektiğini ele alan akademik çalışmalara da ihtiyaç olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde *okuma motivasyonu/ilgisi* ve *yazma motivasyonu/ilgisi* gibi okuma yazma eğitiminde sosyal ve duygusal alana yönelik konuların az çalışıldığının belirtildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından, özellikle küresel salgın sürecinde öğrencilerin ağırlıklı olarak uzaktan eğitim ile okula devam etmelerinin öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik ilgi ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği ifade edilmiş, bu sebeple bu konuların küresel salgın süreciyle ilişkilendirilerek çalışılmasının yerinde olacağı belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda bu konular üzerine uluslararası alan yazında yer alan önemli kuramlardan da yararlanılarak araştırmaların tasarlanmasının faydalı olabileceği görüşü paylaşılmıştır. Katılımcılar, bu konulara yönelik Türkçe ölçeklerin yeterli düzeyde olmadığını ifade etmiş, sorumluluk ile okuma ve yazma motivasyonu ilişkisinin de çalışılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Katılımcılar, genel olarak dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin çalışmaların okuma ve yazma becerilerine ilişkin çalışmalara nazaran alan yazında çok daha az yer aldığını, bunun temel sebeplerinden birisinin de konuşma ve dinleme becerilerini değerlendirme sürecinin daha zahmetli olması olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar tarafından *dinleme ve konuşma becerilerinin okuma yazma eğitimi ile olan ilişkisine* yönelik derinlemesine çalışmalar yapılması gerektiğine ve modeller geliştirilmesine ihtiyaç olduğuna dikkat çekilmiştir.

*Yaratıcı yazma* konusu ile alakalı olarak katılımcılar, hâlihazırda yapılan çalışmalarda genellikle eski yöntemler kullanıldığını ve bunların yerine daha yenilikçi yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda özellikle yapılacak deneysel çalışmalara ve öğretmen ve öğrenciler için içerik üretmeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu da katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.



Gerçekleştirilen görüşmelerde *metin zorluğu/okunabilirlik* üzerine uluslararası alan yazından alınarak Türkçe'ye uyarlanmış birçok formül olduğu ancak bu formlerin ya Türkçe'ye doğru uyarlanmadığı ya da Türkçe'nin dil yapısına uygun olmadığı için tutarlı sonuçlar vermediği ifade edilmiştir. Bu sebeple her sınıf düzeyinde çocukların hangi kelimeleri bildiğinin tespit edilmesine ve çocukların *kelime hazinesine* yönelik metin hazırlama çalışmalarından ziyade çocukların kelime kazanımı becerisini geliştirmeye ve *kelime hazinesinin* okuduğunu anlamayla ilişkisini tespit etmeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğuna dikkat çekilmiştir.

*Okuma yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme* konusunda da alanda çok büyük etkisizliklerin olduğu belirtilmiş, hâlihazırda yapılan çalışmaların büyük bir kısmının ise Sınıf Eğitimi alanından ziyade Ölçme ve Değerlendirme alanı akademisyenleri tarafından yapıldığı ifade edilmiştir. Ancak, okuma yazma eğitimine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadan Ölçme ve Değerlendirme alanı akademisyenleri tarafından yapılan bu çalışmaların yeterli olamayacağı görüşü de katılımcılar tarafından paylaşılmıştır. Katılımcılar, sınıf eğitimi alanındaki akademisyenler tarafından okuma yazma eğitimi süreci içerisinde dil becerilerin nasıl kazanıldığının uzun soluklu süreç değerlendirmeleriyle ortaya koyulmasının alana katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan akademisyenlerin büyük bir kısmı *okuma yazma eğitiminde ailenin rolü* konusunun hâlihazırda yoğun olarak çalışılmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, okuma yazma eğitimi sürecinde ailenin rolünün önemli olduğu zaten bilindiği için ailenin rolü var mıdır yok mudur şeklinde görüş alma çalışmalarının anlamlı olmayacağını ifade etmişlerdir. Bunun yerine "Aile çocuğa nasıl bir destek sunarsa okuma yazma eğitimi sürecinde çocuk için daha faydalı olabilir?" sorusuna cevap arayan, ailenin bu süreçteki rolünü geliştirmeye yönelik farklı boyutları irdeleyen uygulamalı çalışmaların alana katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

### Sonuç

Okuma Yazma Eğitimi alanında çalışmalar yapan profesör unvanına sahip 18 akademisyen ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek toplanan verilerin incelenmesi neticesinde "Okuma Yazma Eğitimi" alanında yoğun olarak çalışılan ve çalışılmayan konular belirlenmiştir. Katılımcılara sunulan 26 konudan 11 tanesinin yoğun olarak çalışıldığı 15 tanesinin ise yoğun olarak çalışılmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar, gerek konuların önemi sebebiyle gerekse küresel salgın sürecinde eğitim öğretimde yaşanan köklü değişiklikler sebebiyle çalışmada geçen 26 konunun tamamının mevcut şartlar altında yoğun olarak çalışılmaya devam edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak katılımcıların yaptıkları yorumlar analiz edildiğinde bazı konu başlıklarının daha ön plana çıktığı görülmüştür.

Dijital ve çok yönlü okuryazarlık konusu özellikle içinde bulunduğumuz teknoloji çağında eğitimciler tarafından üzerinde durulması gereken konuların başını çekmektedir. Dijital ve çok yönlü okuryazarlık konusunun yenilikçi yaklaşımlarla (Gil-

len, 2014; Marsh, 2005; Marsh, v.d., 2017; Merchant, 2021; Rowsell, 2013; Rowsell, v.d., 2016; Wohlwend, 2015; Wohlwend ve Rowsell, 2017) okulöncesi dönemden başlamak üzere detaylı olarak çalışılması önem arz etmektedir. Medya okuryazarlığı konusu da meyanın günümüzde daha çok dijital ortama taşındığı düşünüldüğünde dijital okuryazarlıkla bağlantılıdır. Gerek kitlesel medyanın gerekse sosyal medyanın hayatın bu denli içinde olduğu çağımızda, çocukların küçük yaşlardan itibaren eleştirel bir bakış açısı geliştirerek iyi birer medya okuryazarı olarak yetişmeleri sağlıklı bir toplum olabilmenin de gereklerinden birisidir. Medya okuryazarlığı farklı alanların uzmanları tarafından çalışılan bir konu olsa da ilkokul düzeyinde daha uzun soluklu ve nitelikli çalışmalara ve sınıf içi uygulamalara (Hobbs, 2018; Hobbs ve Moore, 2013; Kress, 2003) ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Şu anda yoğun olarak çalışıldığı hâlde katılımcılar tarafından çalışılmaya devam edilmesi gerektiği ifade edilen bir diğer konu da okuma yazma eğitimi öğretim programı konusu olmuştur. Sürekli olarak mevcut programın ne getirdiğinin tekrarlı çalışmalarla irdelenmesinden ziyade programın nasıl daha iyiye ulaştırılabileceğinin ortaya koyulmasına yönelik olarak yapılacak deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu katılımcılarca vurgulanmıştır. Bu bağlamda, araştırmacıların ve akademisyenlerin yeni yöntemler geliştirmeye ve okuma yazma eğitimi öğretim programına alternatif modeller ortaya koymaya yönelik çalışmalar yapmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmaların bulgularında ön plana çıkan yoğun çalışılmayan konulara bakıldığında okuma yazma eğitimi politikası gibi ya da yabancılara Türkçe öğretimi gibi acilen çalışılmaya başlanması gereken bazı kritik konuların olduğu görülmektedir. Okuma Yazma Eğitimi konusu eğitim bilimlerinin en temel konularından bir tanesi olmasına rağmen henüz bu konu üzerine nasıl bir eğitim politikası geliştirilmesi gerektiğine yönelik ciddi bir akademik çalışma yapılmadığı görülmektedir. Alanda deneyimli akademisyenler tarafından acilen bu konunun ele alınarak Türkiye'nin okuma yazma eğitimi politikasının oluşturulması ve politika yapıcılara sunulması gerekmektedir. Bunun yanı sıra son 10 yılda Türkiye'ye doğru gerçekleşen yoğun göç dalgaları neticesinde şu anda yüzbinlerce sığınmacı çocuğun ilkokullara kaydolduğu bilinmektedir. Ancak halen bu yabancı öğrencilere nasıl Türkçe öğretileceği ilkokul düzeyinde Okuma Yazma Eğitimi çalışan araştırmacılar ve akademisyenleri tarafından yeterince ele alınmamıştır. Bu konu üzerine de kapsamlı çalışmalar yapılarak Türkçe dilinin yapısına uygun yabancılara Türkçe öğretim yöntem ve stratejilerinin geliştirilmesi ve bir öğretim programının hazırlanması gerektiği görülmektedir.

Çalışma neticesinde Türkiye'de eleştirel okuryazarlık konusunun ortaokul düzeyinde çalışılan bir konu olsa da ilkokul düzeyinde yoğun olarak çalışılmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılar bu konunun çok önemli olduğunu ve teknolojinin de etkili olarak kullanıldığı derinlemesine çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Uluslararası alan yazına bakıldığında eleştirel okuryazarlık konusunun aslında uzun

yıllardır okul öncesi dönemden itibaren yoğun olarak çalışıldığı (Janks ve Dixon, 2014; Lewison, Leland ve Harste, 2015; Vasquez, 2004) ve başarılı sonuçlara ulaşılan sınıf içi uygulamaların geliştirildiği görülmektedir.

Disiplinler arası okuma yazma eğitimi konusunun da uluslararası alan yazında (Fisher ve Frey, 2014; 2016; Moss, 2005) yoğun olarak ele alınan bir konu olduğu ancak Türkiye’de bu konuya neredeyse hiç yer verilmediği görülmektedir. Farklı disiplinlerde başarılı olmanın da o disiplinle ilgili okunan bilgilerin anlaşılmasından geçtiği düşünüldüğünde öğrencilerin genel başarısı için konunun ne kadar önemli olduğu yadsınamaz. Bu konuda da çalışmalar yapılarak sınıf içi uygulamalara yönelik modeller geliştirmenin öğrencilerin başarılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- CASSİDY, J., & Cassidy, D. (1999). What’s hot, what’s not for 2000. *Reading Today*, 17(3), 1 - 28.
- CASSİDY, J., & Cassidy, D. (2000). What’s hot, what’s not for 2001. *Reading Today*, 18(3), 1 - 18.
- CASSİDY, J., & Cassidy, D. (2001). What’s hot, what’s not for 2002. *Reading Today*, 19(3), 1 - 18.
- CASSİDY, J., & Cassidy, D. (2002). What’s hot, what’s not for 2003. *Reading Today*, 20(3), 1 - 18.
- CASSİDY, J., & Cassidy, D. (2003). What’s hot, what’s not for 2004. *Reading Today*, 21(3), 3 - 4.
- CASSİDY, J., & Cassidy, D. (2004). What’s hot, what’s not for 2005. *Reading Today*, 22(3), 1 - 8.
- CASSİDY, J., & Cassidy, D. (2005). What’s hot, what’s not for 2006. *Reading Today*, 23(3), 1 - 8.
- CASSİDY, J., & Wenrich, J. K. (1997). What’s hot, what’s not for 1997. *Reading Today*, 14(4), 34.
- CASSİDY, J., & Wenrich, J. K. (1998). What’s hot, what’s not for 1998. *Reading Today*, 15(4), 1 - 28.
- CASSİDY, J., Grote-Garcia, S., Ortlieb, E., & Loveless, D. J. (2017). What’s hot in literacy for 2017: Topics garnering attention in 2017. *Literacy Research and Instruction*, 56(4), 311–321. doi:10.1080/19388071.2017.1339544
- CASSİDY, J., Grote-Garcia, S., & Ortlieb, E. (2019). What’s hot in 2019: Expanded and interconnected notions of literacy. *Literacy Research and Instruction*, 58(1), 1–11.
- CASSİDY, J., Ortlieb, E., & Grote-Garcia, S. (2020). What’s hot in literacy: New topics and new frontiers are abuzz. *Literacy Research and Instruction*. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1800202>
- CRESWELL, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.
- FİŞHER, D., & Frey, N. (2014). Speaking and listening in content area learning. *The Reading Teacher*, 68(1), 64– 69
- FİŞHER, D., & Frey, N. (2016). Designing quality content area instruction. *The Reading Teacher*, 69(5), 525– 529.

- GILLEN, J. (2014). *Digital literacies*. New York: Routledge.
- HOBBS, R. (2018). *The Routledge companion on media education, copyright and fair use*. New York: Routledge.
- HOBBS, R., & Moore, D. C. (2013). *Discovering media literacy: Teaching digital media and popular cultures in elementary schools*. London: Corwin.
- INTERNATIONAL Literacy Association. (2018). *What's hot in literacy report*. Newark, DE
- INTERNATIONAL Literacy Association. (2020). *What's hot in literacy report*. Newark, DE
- JANKS, H., & Dixon, K. (2014). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- LEWISON, M., Leland, C., & Harste, J. C. (2015). *Creating critical classrooms: Reading and writing with an edge (Second Edition)*. New York: Routledge.
- MARSH, J. (2005). *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood*. New York: Routledge-Falmer.
- MARSH, J., Hannon, P., Lewis, M., & Ritchie, L. (2017). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60.
- MERCHANT, G. (2021). Reading with technology: The new normal. *Education 3-13*, 49(1), 96-106.
- MERRIAM, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MOSS, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1): 46-55.
- ROUSELL, J. (2013). *Working with multimodality: Rethinking literacy in a digital age*. New York: Routledge.
- ROUSELL, J., Burke, A., Flewitt, R., Liao, H-T., Lin, A., Marsh, J., Mills, K., Prinsloo, M., Rowe, D., & Wohlwend, K. (2016). Humanizing digital literacies: A road trip in search of wisdom and insight. *The Reading Teacher*, 70(1), 121– 129.
- UNHCR. (2021). Syria Regional Refugee Response: Turkey. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224>.
- VASQUEZ, V. M. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- WOHLWEND, K. E. (2015). One screen, many fingers: Young children's collaborative literacy play with digital puppetry apps and touchscreen technologies. *Theory into Practice*, 54(2), 154-162.
- WOHLWEND, K. E., & Rowsell, J. (2017). App maps: Evaluating children's iPad software for 21st century literacy learning. N. Kucirkova & G. Falloon (Ed.), *Apps, technology, and younger learners: International evidence for teaching*. London: Routledge.

# ÖZEL YETENEKLİ OLAN VE ÖZEL YETENEK TANISI ALMAMIŞ ÖĞRENCİLERİN LİDERLİK POTANSİYELİNİN İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Ayşin KAPLAN SAYI<sup>1</sup>, Semra ATAMAN<sup>2</sup>, Sinem VATAN ARTTIRAN<sup>3</sup>**

\* Bu makale, birinci yazar danışmanlığında yürütülen ve ikinci yazar tarafından hazırlanan “Üstün zekâlı olan ve olmayan çocukların liderlik potansiyelinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, aysin.kaplansayi@es.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8186-4593.

2 Uzman Öğretmen, Bahçeşehir Üniversitesi, semra.ataman@kitalogistics.com, ORCID: 0000-0002-7418-1399.

3 Doç. Dr. Sinem Vatanartiran, Bay Atlantic University svatan@bau.edu, ORCID: 0000-0001-7265-5979.

**Geliş Tarihi:** 11.03.2021 **Kabul Tarihi:** 02.05.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.894226

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyelini incelemektir. Araştırma, tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören 105 özel yetenekli, 287 özel yetenek tanısı almamış toplamda 392 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada Liderlik Potansiyeli Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Analizler sonucunda; özel yetenekli olan öğrencilerin liderlik potansiyeli puanları özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Liderlik potansiyeli puanlarının özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış gruplarda yaşa, okul türüne ve anne eğitim durumuna göre farklılaştığı bulunurken; ailedeki çocuk sayısı, okul dışı faaliyete katılma, ekonomik durum değişkenleri açısından ise sadece özel yetenekli grupta farklılaştığı bulunmuştur. Diğer yandan liderlik potansiyeli puanlarının her iki grupta da cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Benzer araştırmalar farklı yaş grupları üzerinde ve liderlik eğitimleri verilerek etkilerinin ölçmeye dönük yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Yetenekli, Liderlik, Liderlik Potansiyeli, İlkokul Öğrencileri

## EXAMINING THE LEADERSHIP POTENTIAL OF STUDENTS DIAGNOSED AS GIFTED AND UNDIAGNOSED AS GIFTED

### Abstract:

The study aims to examine the leadership potential of students diagnosed as gifted and students who undiagnosed as gifted in terms of a number of different variables. In this study, a quantitative research method was used and the data was gathered by using a survey. The sample of the research consists of 392 students from Istanbul in the 2018-2019 academic year. Leadership Potential Scale and Demographic Information Form were used in the study. SPSS 21.0 program was used to analyze the data. As a result of the analysis; the leadership potential scores of the gifted found to be higher than the leadership potential scores of students who undiagnosed as gifted. While the leadership potential scores differ in both groups according to age, school type and maternal education status; the differences were found only in gifted group in terms of the variables such as; the number of children in the family, participation out-of-school activities, and economic situation. On the other hand, it was found that the leadership potential scores did not differ for both groups in terms of gender variable. Similar studies can be carried out on different age groups and by providing leadership training to evaluate its' effects.

**Keywords:** gifted and talented, leadership, leadership potential, elementary school students

### 1. Giriş

Özel yetenek kavramı tarihsel süreç içerisinde; üstün zekâ, üstün yetenek, üstün/özel yetenek gibi farklı isimler ile adlandırılmıştır. Son olarak ülkemizde "üstün zekâ/yetenek" yerine "özel yetenek" kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu, 2013; Kaplan Sayı, 2018). Özel yeteneğe ilişkin ilk kabul gören tanımlardan Marland (1972) raporu; özel yetenekli bireyi genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı veya üretken düşünme yeteneği, liderlik yeteneği, görsel veya performansa dayalı sanat yeteneği ve psikomotor yetenek alanlarından en az birinde olağanüstü yeteneğe sahip olan ve başarı gösteren birey olarak tanımlanmaktadır. Wallace ve Maker (2009) özel yetenekli olmayı "karmaşık sorunları çözebilme yeteneğidir" şeklinde tanımlayarak sorun çözme becerilerine vurgu yaparken; Ataman (2011) özel yetenekli çocukları zihinsel zekâ veya yeteneklerinin yanında; yaşlarına oranla daha yüksek performans gösteren veya gizli güçlere sahip olan, işe başladığı

zaman vazgeçmeyen ve yaratıcılık yanı güçlü olan çocuklar olarak tanımlamakta; motivasyon ve yaratıcılığın altını çizmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Bilim ve Sanat Merkezi yönergesinde (2016, 450) de, "Özel yetenekli birey; yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren" olarak belirtilerek, özel yetenekli bireylerin hem farklı alanlardaki yeteneklere hem de liderlik özelliğine vurgu yapılmaktadır. Çalışmada özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyelleri incelenmektedir.

Lider bir grup insanı belli bir amaç etrafında toplayan ve bu amaç için grubu harekete geçiren kişidir (Baron ve Greenberg,1989; Eren, 1998). Bir başka tanımda lider, değişimlerin ortaya çıkardığı fırsatları gören ve belirsizliklere rağmen bu fırsatları değerlendirerek grubuna yeni fikirler ve oluşumlar sağlayan kişidir (Özden, 2000). Lider, grup üzerinde gözle görülebilen bir etki yapandır ve liderliğin etkililiği, grup tarafından ortaya konan değişimle ölçülür (Kartal, 2009). Liderlik kavramının sürekli geliştiği ve bu konuda yapılan araştırmalarda liderlik yaklaşımlarının özellik (Koçel, 2013; Stogdill,1974), davranışçı (Koçel, 2001), durumsallık (Koçel, 2001; Baysal ve Tekarslan,1987) ve beceri (Northouse,2016) olmak üzere dört ana başlık altında toplandığı görülmektedir.

Farklı kaynakların derlenmesi sonucunda özel yeteneklilerin kırk olumlu, dokuz olumsuz özelliğe sahip oldukları belirtilmiştir (Davis ve Rimm 2004). Bu özelliklerden liderlik, özel yeteneklilerin olumlu özelliklerinden biri olarak gösterilmektedir (Davis ve Rimm 2004; Birol ve Yazıcı, 2011). Porter (2005)'ın aktardığına göre özel yetenekli çocuklar sorumluluk almada daha istekli, açık iletişim becerilerine sahip, uyum, esneklik gibi özellikler sergileyen, etkinlik takip etme yerine yönetme eğilimi olan, takipçilerin fikirlerini sentez etme ve öz güven gibi özellikler sergileyen kısacası liderlik becerilerini sergileyen bir gruptur. Özel yetenekli çocukların, algılama ve kavramalarının daha yüksek olması, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş olması (Clark, 2008) problem çözme yeteneğine sahip olmaları, diğer insanların duygu ve düşüncelerine önem vermeleri, başkalarının görmekte zorlandığı tutarsızlıkları görmeleri ve problemlerin farkında olabilmeleri, yüksek yaratıcılığa sahip olmaları gibi özellikleri onların toplum içerisinde lider olarak öne çıkmasına neden olmaktadır (Edmunds ve Yewchuk, 1996; Silverman, 1993).

Sternberg'e (2005) göre, liderlik ve zekâ üzerine alanyazın 20. yüzyıla kadar uzanmaktadır ancak aralarındaki ilişki oldukça belirsizdir. İlk araştırmacılar (Stogdill, 1981; Tannenbauam,1983) zekâ ve liderlik arasında orta düzeyde bir ilişki bulduklarını ortaya koysalar da, bu ilişkiye yönelik daha fazla kanıtı ihtiyaç vardır (Matthews, 2004; Muammar, 2015).Teorik olarak, IQ testleri olarak da bilinen geleneksel zekâ testleri bellek, dikkat süresi, akıl yürütme ve analitik düşünme gibi temel bilişsel yetkinlikleri değerlendirmeye çalışır. Bu yetenekler liderlik ile doğrudan ilişkili görünmemektedir

(Ceci ve Liker, 1986; Maker, 2005; Meegan ve Berg, 2002; Patrick ve Strough, 2004). Türkiye’de de özel yetenekli öğrencilerin IQ testleri ile seçildiği göz önüne alındığında, özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almayan öğrencilerin liderlik potansiyelinin belirlenmesinin, liderlik ve zekâ arasındaki ilişkiye yönelik kanıt sunması beklenmektedir. Yaşam, liderlik gerektiren sorunlarla doludur (Muammar, 2015) ve liderlik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Buna rağmen özel yetenekli çocukların eğitiminde ve genel eğitimde gözden kaçırılan önemli özelliklerden birisi liderliktir (Kim, 2009; Lee ve Olszewski Kubilius, 2006). Psikoloji ve sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalar özel yetenekli çocukların liderlik potansiyelinin desteklenmemesinin, hayat başarılarının düşmesine sebep olduğunu ortaya koymuştur (Ceci, 1996; Gardner, 2011; Goleman, 2006; Maker, 2005; Sternberg ve Wagner, 1986). Ayrıca liderlik becerileri desteklenmeyen ve bu becerileri kullanması için alan oluşturulmayan özel yetenekli öğrencilerin bu özelliklerinin hem körelmesi hem de çete liderliği gibi olumsuz bir özelliğe de dönüşebilmesi söz konusudur (Clark, 2008). Bu sebeple özel yetenekli çocukların liderlik potansiyelinin küçük yaşlarda tespit edilmesi (Hensel, 1991), desteklenmesi ve doğru bir biçimde yönlendirilmesi önem arz etmektedir.

Eğitim alanında liderlik üzerine yapılan araştırmaların yöneticiler ve öğretmenler düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de öğrencilerin liderlik özelliklerine yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu ve farklı yaş gruplarında bu çalışmaların henüz yeni yapılmaya başlandığı söylenebilir (Cansoy ve Turan, 2016; Kiriş, 2018; Cansoy, Türkoğlu ve Parlar, 2016; Demirçelik, Karacabey ve Cenan, 2017; Duran, 2019). Özel yetenekli öğrencilerin desteklendiği kurumlar arasında Bilim ve Sanat Merkezleri, Çocuk Üniversiteleri, Özel Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri gibi kurumlar yer almaktadır. Bu kurumlardan Bilim ve sanat Merkezleri yönergesinde (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016) liderlik dersi teorik olarak bulunmasına rağmen uygulamada liderliğe yönelik bir ders yapılmazken (Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi Eğitim Programları, 2021; Bahçelievler ITO Bilim ve Sanat Merkezi Eğitim Programları, 2021; Esenyurt Bilim ve Sanat Merkezi Eğitim Programları, 2021) Çocuk Üniversitelerinde ve Özel Yetenekliler Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde ise özel yetenekli çocukların liderlik potansiyelinin tespitine ve geliştirilmesine yönelik sistemli bir çalışma yürüttüğü söylenememektedir (Kaplan Sayı, 2020).

Liderlik potansiyeli farklı kademeler açısından ele alınarak, tespit edilirse geliştirilmesi de sağlanabilir. Erken geliştirilen liderlik becerileri, bireylerin hayatlarında etkin bir biçimde bu becerilerden yararlanmasını sağlayabilir (Murphy ve Johnson, 2011). Bu sebeple farklı sınıf düzeyleri ve okul türlerindeki öğrencilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi liderlik araştırmalarında önemlidir (Fertman ve Long, 1990). Konuyla ilgili Türkiye’de okul yöneticilerinin (Keser ve Kocabaş, 2014; Töremen ve Yasan, 2010; Öztürk ve Zembat; 2015), öğretmenlerin (Akbaşlı, Erçetin ve Harun, 2019) üniversite öğrencilerinin (Aydın, Bozkuş ve Kul, 2016; Arslan ve Uslu, 2013; Cengiz ve Güllü, 2018) ortaokul ve lise öğrencilerinin (Cansoy ve Turan 2016; Kiriş, 2018; Can-



soy, Türkoğlu, Parlar, 2016; Demirçelik, Karacabey ve Cenani, 2017) liderlik özellikleri incelenirken ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin liderlik özelliklerinin incelenmemiş olması alana ilişkin bir boşluk olduğunu düşündürmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerine yönelik ise Türkiye’de son on yılda yürütülen sadece iki çalışmaya ulaşılmıştır (Demirçelik, Karacabey ve Cenani, 2017; Akyürek, 2020) bu çalışmalardan birisi ortaokul ve üzeri öğrencilere yer verirken; diğer çalışma ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüştür. Her iki çalışmada da doğrudan özel yetenekli öğrencilerle çalışılmış; özel yetenek tanısı almamış öğrencilerle karşılaştırma yapılmamıştır. Çalışmada bu araştırmalardan farklı olarak özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puanları farklı değişkenler açısından karşılaştırılacaktır.

Özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyelinin incelenmesinin özel yetenekli öğrencilere yönelik bütüncül bir tanılama yapılması açısından alanda çalışan uzmanlara yeni bir pencere açması; akademisyenlere, yöneticilere ve öğretmenlere liderlik konusunda fikir vermesi beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularının küçük yaşta öğrencilerin eğitim programlarının şekillendirilmesine katkı sunması beklenmektedir. Bu sebeple akademisyenler, öğretmenler ve eğitim yöneticileri bu makalenin hedef kitesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış çocukların liderlik potansiyelinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Özel yetenekli olan ve özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puan ortalamaları demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, okul türü, ailedeki çocuk sayısı, ekonomik durum, okul dışı faaliyete katılma, anne eğitim durumu ) göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama araçları ile verilerin analiz süreçleri ele alınmaktadır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, evrene ilişkin bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümünden veya belirlenen bir grup üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,2005). Araştırmada liderlik potansiyeli, değişkenlere göre ve gruplara göre incelendiği için araştırma tarama modelinde yapılmıştır.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini İstanbul'da öğrenim gören 8-11 yaş arasındaki öğrenciler oluştururken, örneklemini bu yaşlar arasındaki 392 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elverişli örnekleme, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir. Bu yöntem araştırmacının örneklemini tasarlama ve ulaşım konusunda işini kolaylaştıran, ekonomik ve pratik bir yöntemdir (Monetle, Sullivan ve De Jong, 1990). Çalışmaya dahil edilen özel yetenekli öğrenciler, Wisc-R III testinden 130 ve üzeri puan alan öğrencilerdir. Bu tanılama özel veya devlet kurumlarındaki sertifikalı uzmanlar tarafından yapılmıştır. Öğrencilere hafta sonu zenginleştirme eğitimleri veren bir kurum aracılığı ile ulaşılmıştır. Özel yetenek tanısı almamış öğrencilere ise üç devlet okulu ve bir özel okuldan ulaşılmıştır. Çalışma 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ilinde yürütülmüştür. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki gibidir;

**Tablo 1.** Cinsiyet, Yaş ve Zekâ'ya Göre Öğrenci Dağılımları

Cinsiyet	f	Yaş	f	Zekâ	F
Kız	190	8	90	Özel Yetenek Tanısı Almamış	287
Erkek	202	9	113	Özel Yetenekli	105
		10	116		
		11	73		
Toplam	392		392		392

Örnekleme oluşturan grubun 202'si erkek 190'ı kız öğrencilerden; 105'i özel yetenekli olan; 287'si ise özel yetenek tanısı almamış öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubununun 90'ı sekiz yaş, 113'ü dokuz yaş, 116'sı on yaş ve 73'ü 11 yaşındadır.

## 2.2. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, ikinci araştırmacının okul ve kurumlara MEB izni ile giderek, randevu usulü ile uygun gün ve saatlerde öğrencilere veri toplama araçlarını sınıf bazında veya gruplar şeklinde yüz yüze uygulaması ile toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Ataman (2019) tarafından geliştirilen Liderlik Potansiyeli Ölçeği kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu:* Öğrencilerin demografik değişkenlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı formdur. Bu değişkenler, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları,

okul türleri, ailedeki çocuk sayısı, ailenin aylık ortalama geliri, anne eğitim durumu, öğrencinin okul dışında herhangi bir etkinliğe katılıp katılmadığına ilişkindir.

*Liderlik Potansiyeli Ölçeği:* Ataman (2019) tarafından geliştirilen ölçek, 35 maddelik likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 921 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Tek faktörlü bir yapıya sahip olan liderlik potansiyeli ölçeğinin madde varyansları ve madde ortalamaları orta değere yakın, ideal düzeyde bulunmuştur. 35 maddelik ölçeğin genel güvenilirlik düzeyi; Cronbach Alpha değeri 0,934 değeri yüksek seviyede bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,867 olarak bulunmuştur. Ölçeğin cevaplanması yaklaşık 30-40 dakika sürmektedir. Ölçekte ters madde bulunmayıp; ölçekten alınan en yüksek puan 175; en düşük puan ise 35'tir. Ölçekten alınan puan arttıkça liderlik özellik ve davranışları da artmaktadır. Beceriler kuramına göre oluşturulan ölçekte; ölçek maddelerinde teknik becerilerden; bir tartışmayı kurallarına uygun olarak yönetme, kendini etkin biçimde ifade etme, ses tonunu doğru kullanma, öz konuşma gibi özellikle konuşma ve ikna etme; beşeri becerilerden görev dağılımı yapma, aktif görev alma, grup çalışmalarında uyumlu davranma, sorumlulukları yerine getirme, gerektiğinde yardım isteme, verdiği sözü tutma gibi becerilere yer verilmiştir. Analitik becerilere yönelik olaraksa haklı gördüğü durumlarda düşüncelerini savunma, arkadaşlarının bir hatasını gördüğünde onları uyarma, başarılı olmak için azimle çalışmak gerektiğini bilme, sorunları çözmeye çalışma ve sorunları çözme konusunda kendisini sorumlu hissetme gibi maddeler yer almaktadır.

### 2.3.Verilerin Analizi

Araştırma soruları kapsamında liderlik potansiyeli toplam puanları özel yetenek tanısı almamış ve özel yetenekli olan gruplar için ayrı ayrı normallik testlerine tabi tutulmuştur. Shapiro – Wilk normallik testi sonuçlarına bakıldığında liderlik potansiyeli puanının normallikten anlamlı düzeyde sapma olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Fakat çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde her iki grup içinde liderlik puanının  $\pm 2$  aralığında yer aldıkları gözlemlenmektedir (Özel yetenek tanısı almamış öğrenciler çarpıklık:  $-0,654$ ; basıklık:  $-0,278$ ; özel yetenekli öğrenciler çarpıklık:  $-0,073$ ; basıklık:  $-1,107$ ). Büyüköztürk (2012) çarpıklık ve basıklık  $\mp 1.5$  arasında ise dağılım normal varsayabileceğini ifade etmektedir. Çil (2008) merkezi limit teoremi bağlamında örneklem çapının 30 civarında olmasının örnek normallığı için yeterli sayılmakta olduğunu ve Armutlu'lu (2008) da uygulamada ana kütle ne şekilde dağılmış olursa olsun,  $n \geq 30$  olduğunda  $x$ 'in dağılımın normal dağılıma yaklaştığını ifade etmektedir. Bu referanslarla verilerin analizinde örneklem büyüklükleri 30'un üzerinde olan durumlarda dağılımların normal varsayılarak parametrik tekniklere başvurulurken; örneklemin 30'un altına düştüğü durumlarda ise non-parametrik tekniklere başvurulmuştur. Verilerin analizinde parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve post-hoc scheffe testleri kullanılırken; non parametrik tekniklerden ise Man-Whitney U ve Kruskal Wallis H- testleri kullanılmıştır.

### 3.Bulgular

Bu bölümde liderlik potansiyeli puanlarının öğrencinin zekâ, cinsiyet, yaş, okul türü, çocuk sayısı, okul dışı faaliyete katılma, ekonomik durum ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2.** Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Zekâ Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	ss	Sh <sub>x</sub>	t	Sd	p
Özel Yetenek Tanısı Almamış	287	121,0	29,2	1,72		390	
Özel Yetenekli	105	153,4	14,4	1,41	-10,8		.00*

Tabloda sunulduğu üzere, örnekleme oluşturan öğrencilerin Liderlik potansiyeli puanları aritmetik ortalamaları zekâ değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $t=-10,8$ ,  $p<.01$ ). Söz konusu farklılık özel yetenekli öğrenciler lehinedir.

**Tablo 3.** Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	N	$\bar{X}$	ss	Sh <sub>x</sub>	t	Sd	p
Özel Yetenek Tanısı Almamış	Kadın	139	121,0	30,8	2,61		285	
	Erkek	148	120,3	27,8	2,29	,417		.67
Özel Yetenekli	Kadın	51	155,2	14,1	1,97		103	
	Erkek	54	151,7	14,6	1,99	1,24		.21

Tabloda sunulduğu üzere, örnekleme oluşturan öğrencilerin Liderlik potansiyeli puanları aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $t=,417;1,24$   $p>.05$ ).

**Tablo 4.** Özel Yetenek Tanısı Almamış Öğrencilerin Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
8	90	116,5	26,4	Gruplar arası	14960,1	3	4986,7		
9	113	113,2	31,0	Grup içi	230514,4	283	814,5	6,1	.00*
10	116	125,0	32,2	Toplam	245474,5	286			
11	73	132,7	19,8						
Toplam	392								

Tabloda sunulduğu üzere, liderlik potansiyeli ölçeği aritmetik ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $F=6,1$ ;  $p<.01$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna karar vermek amacıyla Levene's testi sonuçlarına dayanarak ( $LF=0,365;05$ ) post-hoc scheffe testi yapılmasına karar verilmiştir. Scheffe testi sonucunda 11 yaş özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puan ortalamalarının ( $X= 132.7$ ,  $ss=19.8$ ) 8 yaş ( $X=116.5$ ,  $ss= 26.6$ ) ve 9 yaşın liderlik potansiyeli puan ortalamalarından ( $X=113.22$ ,  $ss= 31.02$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, 11 yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına göre liderlik potansiyellerini daha fazla kullandıklarını ortaya koymaktadır.

**Tablo 5.** Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Grup	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
	8	20	67.2	3	153.4	.00	8-9 11-9
Liderlik Potans.	9	43	43.1				
	10	31	51.8				
	11	11	69.1				
	Toplam	105					

Tabloda sunulduğu üzere, özel yetenekli öğrencilerde Liderlik Potansiyeli ölçeği sıralamalar ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $X^2=153.4$ ,  $Sd=3$ ;  $p<.01$ ). Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda farklılığın 8 ve 9 yaş arasında; 8 yaş lehine ( $U=233.5$ ;  $z=-2.9$ ;  $p<.01$ ); 9 ve 11 yaş arasında; 11 yaş lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ( $U=120.0$ ;  $z=-2.5$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 6.** Özel Yetenek Tanısı Almamış Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	Okunan Okul Türü	N	S.T	S.O	U	z
Özel Yetenek Tanısı Almamış	Devlet okulu	269	39700.5	147.59	1456.5	-2.8
	Özel okul	18	1627.5	90.42		

Tabloda sunulduğu üzere, özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli ölçeğinden almış oldukları puanların, okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu fark devlet okulunda okuyanlar lehine  $p<0.01$  düzeyinde anlamlıdır.

**Tablo 7.** Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Özel Yetenekli Öğrencilerde Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Grup	Okul	n	$\bar{X}$	ss	$Sh_x$	t	Sd	p
Özel Yetenekli	Devlet	41	161,5	13,9	2,17	5,1	103	.00*
	Özel	64	148,2	12,3	1,54			

Tabloda sunulduğu üzere, özel yetenekli öğrencilerin Liderlik potansiyeli puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ( $t=5,1$ ,  $p<.01$ ). Söz konusu farklılık devlet okulunda okuyan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 8.** Özel Yetenek Tanısı Almamış Öğrencilerin Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
1	152	119,8	29,6	Gruplar arası	2112,7	2	1056,3	1,23	.29
2	97	120,1	30,1	Grup içi	243361,8	284	856,90		
3	38	127,9	25,1	Toplam	245474,5	286			
	287	121,0	29,2						

Tabloda sunulduğu üzere, özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli ölçeği aritmetik ortalamaları ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ( $F=1,23$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 9.** Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Çocuk Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
	1	87	48.01	2	153.42	.001	2-1
Liderlik Potans.	2	11	82.64				
	3	7	68.43				
	Toplam	105					

Tabloda sunulduğu üzere, özel yetenekli öğrencilerin liderlik potansiyeli ölçeği sıralamalar ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ( $X^2=153.4$ ,  $sd=2$ ;  $p<.01$ ). Bu işlemin ardından yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda farklılığın iki çocuk ile bir çocuk arasında iki çocuk lehine ( $U=167.0$ ;  $z=-3.5$ ;  $p<.01$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Okul Dışı Faaliyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Grup	Değişken	n	$\bar{X}$	ss	$Sh_x$	t	Sd	p
Özel Yetenek Tanısı Almamış	Katılan	118	120,9	31,84	2,93	-,035	285	.97
	Katılmayan	169	121,0	27,47	2,11			
Özel Yetenekli	Katılan	41	158,6	14,18	2,21	3,08	103	.00
	Katılmayan	64	150,0	13,71	1,71			

Tabloda sunulduğu üzere, özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli ölçeği puanları öğrencinin okul dışı faaliyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ( $t=-,035$ ;  $p>.05$ ). Özel yetenekli öğrencilerin liderlik potansiyeli ölçeği puanlarının ise öğrencinin okul dışı faaliyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $t=3,08$ ;  $p<.01$ ). Söz konusu farklılık okul dışı faaliyete katılan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 11.** Özel Yetenek Tanısı Almamış Öğrencilerin Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ekonomik durum	N	$\bar{X}$	ss	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1500-2500	70	122,3	28,9	Gruplar arası	932,5	2	466,2	,542	.58
2500-3500	116	118,8	29,9	Grup içi	244542,0	284	861,0		
3.500 ve üzeri	101	122,6	28,9	Toplam	245474,5	286			
	287	121,0	29,2						

Tabloda sunulduğu üzere, özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin Liderlik potansiyeli ölçeği aritmetik ortalamaları arasında ekonomik durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $F=0,542$ ;  $p>.05$ ).



**Tablo 12.** Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ekonomik durum	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
	1500-2500	10	71.55	2		.002	2500-3500; 3500 ve üzeri
					153.42		
Liderlik Potans.	2500-3500	25	65.74				1500-2500; 3500 ve üzeri
	3.500 ve üzeri	70	45.80				
	Toplam	105					

Tabloda sunulduğu üzere, özel yetenekli öğrencilerin liderlik potansiyeli ölçeği sıralamalar ortalamalarının ekonomik durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $X^2=153.4$ ,  $Sd=2$ ;  $p<.01$ ). Bu işlemin ardından yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda farklılığın 2500-3500 ve 3500 üzeri gelir grubu arasında 2500-3500 lehine ( $U=535.0$ ;  $z = -2.8$ ;  $p<.01$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Aynı şekilde farklılığın gelir düzeyi 1500-2500 gelir grubu ile 3500 ve üzeri gelir grubu arasında da 1500-2500 lehine ( $U=186.000$ ;  $z = -2.387$ ;  $p<.05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir.

**Tablo 13.** Öğrencilerin Liderlik Potansiyeli Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Puanı	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Özel Yetenek Tanısı Almamış	İlkokul	60	129.9	4	121.03	.00	Lise-Üniversite
	Ortaokul	70	154.0				Lise-İlkokul
	Lise	72	172.5				Lise-Lisansüstü
	Üniversite	65	131.2				İlkokul-Lisansüstü
	Lisansüstü	20	89.6				
	Toplam	287					
Özel Yetenekli	İlkokul	10	59.90	4	153.42	.01	Ortaokul-Lise
	Ortaokul	4	95.25				Ortaokul-Üniversite
	Lise	22	60.48				Ortaokul-Lisansüstü
	Üniversite	52	47.04				
	Lisansüstü	17	47.56				
	Toplam	105					

Tabloda sunulduğu üzere, özel yetenek tanısı almamış ve özel yetenekli olan öğrencilerin liderlik potansiyeli ölçeği sıralamaları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ( $X^2=121.03$ ,  $Sd=4$ ;  $p<.01$ ;  $X^2=153.42$ ,  $Sd=4$ ;  $p<.0$ ). Bu işlemin ardından yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda farklılığın özel yetenek tanısı almamış öğrencilerde anne eğitim durumu lise olanlar ile ilkokul, üniversite ve lisansüstü olanlar arasında lise olanlar lehine ( $U=1479.00$ ,  $z =-3.11$ ;  $p<.01$ ;  $U=1707.5$ ;  $z =-2.7$ ;  $p<.01$ ;  $U=323.50$ ;  $z =-3.75$ ;  $p<.01$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Özel yetenekli olan öğrencilerde ise farklılık anne eğitim durumu ortaokul olanlar ile lise, üniversite ve lisansüstü arasında ortaokul olanların lehine gerçekleşmiştir ( $U=11.50$ ,  $z =-2.31$ ;  $p<.05$ ;  $U=7.500$ ;  $z =-3.07$ ;  $p<.01$ ;  $U=7.100$ ;  $z =-3.05$ ;  $p<.01$ ).

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Yapılan analizler sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin liderlik potansiyeli özel yetenek tanısı almamış öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca liderlik potansiyeli puanları özel yetenek tanısı almamış öğrencilerde 11 yaşta daha yüksek bulunurken; özel yetenekli öğrencilerde 8 ve 11 yaşlarda daha yüksek bulunmuştur. Okul türü değişkeni açısından ise her iki grupta da devlet okulunda öğretim gören öğrencilerin liderlik potansiyeli puanları yüksek bulunmuştur. Ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puanlarında bir farklılığa rastlanmazken; özel yetenekli öğrencilerde ailede iki çocuk olanların liderlik potansiyeli puanları tek çocuk olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Okul dışı faaliyete katılma değişkeni açısından özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puanları farklılaşmazken; özel yetenekli öğrencilerde okul dışı faaliyete katılanların liderlik potansiyeli puanları daha yüksek bulunmuştur. Ekonomik durum değişkeni açısından özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puanlarında bir farklılık bulunmazken; özel yetenekli öğrencilerde liderlik potansiyeli puanları 2500-3500 arasında gelire sahip grubun lehine bulunmuştur. Anne eğitim durumu açısından ise özel yetenek tanısı almamış öğrencilerde annesi lise mezunu olanların liderlik potansiyeli puanları; ilkokul, üniversite, ve lisansüstü olanlardan daha yüksek; annesi ilkokul mezunu olanların liderlik potansiyeli puanları ise annesi lisansüstü mezunu olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerde ise annesi ortaokul mezunu olanların liderlik potansiyeli puanları; annesi lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Liderlik potansiyeli puanlarının her iki grupta da cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Özel yetenekli öğrencilerin liderlik potansiyelinin özel yetenek tanısı almamış öğrencilere göre yüksek bulunmasının sebebi, özel yetenekli öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmiş olması ve sorun çözme konusunda daha başarılı olmaları olabilir (Clark, 2008; Papadopoulos, 2016; Terman, 1926). Stogdill (1974) yaptığı araştırmalarda liderlik zekâ ilişkisini incelenmiş ve liderliğin bazı özelliklerle ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Buna göre fiziksel, sosyal özellikler, sosyal geçmiş, zekâ, kişilik özellikler gibi nitelikleri saymış zekâyı ise yargılama, kararlılık ve özgüven ile ilişkilendirmiştir.

Tannenbauam (1983) da, zekâsı daha yüksek bireylerin, daha fazla liderlik becerisi sergileme şansına sahip olduklarını belirtmektedir (akt: Milligan, 2004). Judge ve Colbert (2004) de liderlik ve zekâ ilişkisini inceleyen araştırmaların meta analizini yapmıştır. İnceledikleri 151 bağımsız çalışmada liderlik ve zekâ arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Araştırmacılar zekânın, kağıt kalem testleri yerine algısal açıdan değerlendirildiğinde, zeka ve liderlik arasındaki korelasyonun daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Sternberg (2005) zekâyı özel yetenekli lider olmanın üç bileşeninden biri olarak göstermektedir. Liderliği, üretilen yeni fikrin analiz edilmesi ve uygulanması, fikrin değerli olduğuna başkalarını ikna etmesi olarak tanımlamıştır. Ülkemizde ise paralel bir bulguya Emir ve Acar (2007) rastlamış ve özel yetenekli öğrencilerin liderlik puanları özel yetenek tanısı almamış öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Demirçelik, Karacabey ve Cenan (2017) çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin öfke kontrolü boyutunda orta düzey, diğer tüm alt boyutlarda liderlik özelliklerinde; sorun çözme, grup dinamikleri, hedef belirleme, azim, çekingelik, önderlik, yaratıcılık, empati ve hitabet yüksek düzeyde performans sergilediklerini belirtmektedir.

Katılımcıların liderlik potansiyelinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği her iki grupta da 11 yaşında olanların liderlik potansiyeli puanlarının anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi yaş arttıkça öğrencilerin daha fazla deneyime sahip olması ve bu sebeple liderlik potansiyellerinin de artması olabilir. Ayrıca yaş ile birlikte özel yetenekli öğrencilerin zihinsel, duygusal ve hayal güçsel uyarılabilirlik düzeylerinin artması da liderlik potansiyelinin artmasına neden olmuş olabilir (Piechowski ve Miller,1994). Uyarılabilirlik düzeyinin artması özel yetenekli öğrencileri sorunlara daha duyarlı, sorunları çözmek için daha fazla inisiyatif alan ve lider özelliklerini daha fazla sergileyen bir hale getirebilir. Öte yandan özel yetenekli öğrencilerde 8 yaş grubunun liderlik potansiyeli puanı dokuz ve on yaş gruplarının liderlik potansiyeli puanından yüksek bulunmuştur. Bu durum 8 yaş grubunun henüz ön ergenliğe girmemiş olmasından (Kuru, 2018) ve aileden algıladığı sosyal destek düzeyinin 9 ve 10 yaşa göre daha yüksek olmasından kaynaklanabilir. Alan yazın özel yeteneklilerin aileden algıladıkları sosyal destek ile benlik kavramları arasında ve psikolojik uyum arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Rinn, Reynolds ve McQueen, 2011; Kahrman, 2002; Dengiz, 2014). Birçok çalışmada, bu çalışmanın bulguları ile paralel biçimde liderlik özelliklerinin yaşa göre farklılaştığı ve yaşı büyük olanların daha yüksek düzeyde liderlik özelliklerine sahip olduğu belirtilmektedir (Cansoy, Türkoğlu ve Parlar, 2016; Çelik ve Sünbül, 2008; Murphy ve Johnson, 2011). Durmuş (2011)'in çalışmasında ise yaşı küçük olan öğrencilerin liderlik özellikleri daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların liderlik potansiyelinin okul türüne göre farklılaştığı ve her iki grupta da devlet okulu öğrencilerinin liderlik potansiyelinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum özel okullardaki öğrencilerin kamu okullarındaki öğrencilere göre daha ben-

merkezci olmalarından (İlgar, 2004), özel okullardaki akademik başarı baskısının daha fazla olmasından ve özel okul öğretmenlerinin daha fazla stres yaşamasından (Karaköse ve Kocabaş, 2006) kaynaklanabilir. Nitekim benmerkezci olmak ve akademik başarıya odaklanmak liderlik potansiyelini olumsuz etkileyebilir. Öte yandan İstanbul özelinde ortalama sınıf mevcutlarınının 30 olması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ortalama 27 olması; ki devlet okullarında bu rakamların daha da yüksek olması (MEB, 2020; Tuzgöl Dost, 2020) gibi faktörler, öğrencinin kendisini daha fazla ortaya koymasını gerekmektedir. Kendini daha fazla ortaya koymaya çalışan öğrencilerin liderlik potansiyeli de o ölçüde artabilir. Alanyazında bir çok çalışmada, bu çalışmanın bulgusu ile paralel biçimde devlet okullarına devam eden öğrencilerin liderlik özellikleri daha yüksek Avcı, 2009; Ogurlu, 2012; Durmuş, 2011; Birol, 2005; Cansoy, 2015; Demirçelik, Karacabey ve Cenani, 2017) bulunmuştur.

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puanlarında bir farklılığa rastlanmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerde ailede iki çocuk olanların liderlik potansiyeli puanları tek çocuk olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin sosyal ipuçları kavramada oldukça becerikli olmasından kaynaklanabilir (Clark, 2008). İki çocuğun evde bulunması, anne babanın dikkatini çekmek açısından tek çocuğa göre zorlayıcı bir durum olabilmekte ve iki çocuk olduğunda rekabet üç çocuğa göre daha fazla olabilmektedir. İki çocuk olanların problem çözme becerileri üç çocuk olanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001) Ayrıca ev içindeki rekabet ve yarışma özel yetenekli çocuklar için olumlu olarak algılanmakta, özel yetenekli çocuğun benlik saygısını arttırmakta, kardeşi ile daha fazla iletişim ve işbirliği kurmaya yönlendirmektedir (Evan Grenier, 2015). Bu durum özel yetenekli çocukların liderlik potansiyelinin gelişmesine yol açmış olabilir. Demirçelik, Karacabey ve Cenani (2017) çalışmalarında özel yetenekli çocukların kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk oldukları yönündeki değişkenlere göre liderlik becerisinin farklılaşmadığını bulurken; Akyürek (2020) çalışmasında bu çalışmanın bulguları ile paralel biçimde iki çocuk olanların liderlik becerilerinin üç çocuk olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu durum iki çocuk olduğunda rekabetin, üç çocuğa göre daha fazla olmasından kaynaklı olabilir.

Okul dışı faaliyete katılma değişkeni açısından özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puanı farklılaşmazken; özel yetenekli öğrencilerde okul dışı faaliyete katılanların liderlik potansiyeli puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum okul dışı faaliyetlerin özel yetenek tanısı almamış ve özel yetenekli olan öğrenciler tarafından algılanışı ve bu konuda sergilenen motivasyon ile ilgili olabilir. Özel yetenek tanısı almamış öğrenciler okul dışı faaliyetleri boş zamanı geçirme aracı veya hobi olarak algılayabilirken (Özdoğan, 2017); özel yetenekli çocuklar okul dışı faaliyetleri bir ihtiyaç ve kendilerini zorlayacak fırsatlar olarak ele alabilmektedir. Ayrıca bu durum özel yetenekli öğrencilerin okullardaki yapılandırılmış ortamdan sıkılmaları (Phillips ve Lindsay, 2006; Subotnik, Olszewki-Kubilius ve Worrel, 2011) bu sebeple

okul ortamında kendilerini ortaya koymada sıkıntı yaşamaları ve okul dışı faaliyetlerde ise kendilerini daha rahat ifade etmeleri ile açıklanabilir. Çünkü okullarda sunulan standart programlar özel yetenekli öğrencilerin ihtiyacını karşılamamaktadır (Ataman, 2008; Kaplan Sayı, 2018; Renzulli ve Reis, 1985). Okul dışı faaliyetlerde öğrencinin üzerinden akademik baskının kalkması, okul dışı faaliyetin büyük olasılıkla özel yetenekli çocuğun tercihine bağlı olması (Kontaş ve Yağcı, 2016; Ilik, 2019; Gürültü ve Alcı, 2020) özel yetenekli öğrencinin bu faaliyet ve ortamda daha fazla kabul görmesi bu durumun önemli nedenlerinden olabilir. Bu bulgu Ogurlu (2012) ve Demirçelik, Karacabey ve Cenan (2017)'ın çalışma bulguları ile de paraleldir. Okul dışı çalışmalar genel olarak öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebileceği imkânlar olarak görülmektedir (Smith, Smith ve Barnette, 1991) Ders dışında yapılan etkinlikler öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayarak gerçek yaşamda liderlik becerilerinin kullanılmasına fırsat tanımaktadır (Horn, 2013; Hebert, 2019).

Ekonomik durum değişkeni açısından özel yetenek tanısı almamış öğrencilerin liderlik potansiyeli puanlarında bir farklılık bulunmazken; özel yetenekli öğrencilerde liderlik potansiyeli puanları en yüksek grup 2500-3500 TL arasında gelire sahip grup olurken; en düşük grup 3500 ve üzeri gelir grubudur. Bu durum 2500-3500 TL arasında gelire sahip ailelerin çocuklarına sergiledikleri tutum ile açıklanabilir. Araştırmalar gelir düzeyi arttıkça çocukların anne babalarından gördükleri tutumları daha demokratik, gelir durumu azaldıkça daha otoriter algıladıklarını ortaya koymaktadır (Erkan ve Toran, 2004; Alpoğuz, 2014; Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Diğer yandan özel yetenekli çocukların ailelerinin genellikle demokratik ve aşırı koruyucu tutumlar sergiledikleri farklı çalışmalar ile ortaya konmuştur (Sayı ve İçen, 2019; Afat, 2013; Ogurlu, Yalın ve Birben, 2015). Özel yetenekli çocuğu olan ailelerin gelir düzeyi arttıkça aşırı koruyucu davranma eğilimlerinin artması olasılığı gelir düzeyi en yüksek grubun en düşük liderlik potansiyeline sahip olmasına bir sebep olabilir.

Anne eğitim durumu açısından ise özel yetenek tanısı almamış öğrencilerde annesi lise mezunu olanların liderlik potansiyeli puanları daha yüksek; özel yetenekli öğrencilerde ise annesi ortaokul mezunu olanların liderlik potansiyeli puanları daha yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi her iki grupta da annesi orta düzeyde eğitim alan öğrencilerin liderlik potansiyeli puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum anne eğitim durumu ortaokul ve lise olanların daha az kontrolcü davranması, çocuğun nefes alması için daha fazla alan açması ile açıklanabilir (Demiriz ve Öğretir, 2007). Alanyazında bazı çalışmalar bu durumu desteklemekte; öğrenim seviyesi yükseldikçe ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumlarının arttığını ortaya koymaktadır (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Diğer çalışmalar ise eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumların arttığını (Yaprak, 2007; Kaya ve diğerleri, 2012; Bornstein ve Zlotnik, 2008), eğitim düzeyi azaldıkça otoriter tutumların arttığını belirtmektedir (Alpoğuz, 2014).

Liderlik potansiyeli puanlarının her iki grupta da cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bunun sebebi olarak toplumsal açıdan özellikle büyük şehir-

lerde kızlar ve erkekler arasında imkân ve fırsatlara erişimin eşit olması gösterilebilir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmaların yanında (Chan, 2000; Akyürek, 2020; Cansoy, Türkoğlu ve Parlar, 2016; Wang ve diğ., 2012) desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur (Acar,2007; Durmuş, 2011; Çelik ve Sünbül, 2008; Ogurlu, 2012; Özmutlu 2008; Demirçelik, Karacabey ve Cenani, 2017). Bu durum çalışmalardaki örneklem gruplarının yaşı ile de ilgili olabilir. Nitekim toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıların belirginleşmesi daha çok lise ve üstü eğitim kademelerinde gerçekleşmektedir.

Sonuç olarak özel yetenekli öğrencilerin liderlik potansiyeli özel yetenek tanısı almamış öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Bu bilginin özel yetenekli öğrencilerin daha iyi tanınması ve yönlendirilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Özel yetenekliler ile çalışan akademisyenler, özel yetenekli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri, özel yeteneklilerle çalışan BİLSEM öğretmenleri ve yöneticiler bu bilgiden yola çıkarak eğitim programlarında uyarılama yapabilir. Ayrıca 8-11 yaş grubu özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerinin liderlik özellikleri incelenerek; liderlik potansiyeli puanının özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde yaşa, okul türüne ve anne eğitim durumuna göre farklılaştığı bulunurken; ailedeki çocuk sayısı, okul dışı faaliyete katılma, ekonomik durum değişkenleri açısından ise sadece özel yetenekli grupta farklılaştığı bulunmuştur. Diğer yandan liderlik potansiyeli puanlarının her iki grupta da cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bilgileri bu yaş grubu ile çalışan öğretmen ve araştırmacılar, liderlik ile ilgili çalışmalarında kullanabilir.

Bununla birlikte, gelecekteki çalışmalarda ele alınabilecek bir takım sınırlamalar not edilebilir. Gelecekteki çalışmalar, hiçbir zenginleştirme eğitimine tabi tutulmayan tanımlı özel yetenekli öğrenciler ile yapılabilir. Ayrıca mevcut çalışma özel yetenekli öğrencilerin kendi algıları sınırlıdır.

## 5. Öneriler

Çalışmadan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Aynı çalışmanın farklı örneklem grupları üzerinde yürütülmesi,
- Aynı çalışmanın farklı veri kaynakları kullanılarak yapılması ve nitel boyutların eklenmesi
- Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin kendilerindeki liderlik potansiyelini fark etmesi adına rehberlik hizmetlerinin sunulması,
- Özel yetenekli öğrencilerin liderlik potansiyelinin körelmemesi için, liderlik programlarının sunulması,
- Okuldaki programın ve derslerin öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirecek şekilde tasarlanması,
- Öğrencilerin liderlik özelliklerini etkileyen farklı değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile test edilmesi ve liderlik konusunda yapılan çalışmaların artırılması.

## Kaynakça

- ACAR, S. (2007). Raven SPM Plus Testi ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinin 10-11 Yaş Geçerlik, Güvenirlik, Ön Norm Çalışmalarına Göre Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AFAT, N. (2013). Çocuklarda Üstün Zekânın Yordayıcı Olarak Ebeveyn Tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 155.
- AKBAŞLI, S., ERÇETİN, Ş. & HARUN, Y. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Glokal Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 54-74.
- AKYÜREK, M. İ. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerde Liderlik. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12(2), 198-219.
- ALPOĞUZ, D. U. (2014). Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Ve Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- ARMUTLULU, İ. H. (2008). *İşletmelerde Uygulamalı İstatistik*. İstanbul: AlfaYayımları
- ARSLAN, H., & USLU, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi/ Examining The Leadership Orientations Of Pre-Service Teachers. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-60.
- ATAMAN, A. (2011). *Özel Gerekli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- ATAMAN, A. B. (2008). Üstün Yetenekli Çocuklarda Aile Ortamının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ATAMAN, S. (2019). Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Çocukların Liderlik Potansiyelinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- AVCI, B. (2009). Öğrencinin Liderliği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- AYDIN, R., BOZKUŞ, T., & MURAT, K. (2016). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi. *International Journal Of Sport Culture And Science*, 4 (Special Issue 1), 122-131.
- AYDOĞDU, F., & DİLEKME, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- BAHÇELİEVLER İTO BİLSEM EĞİTİM PROGRAMLARI (2021). [https://bahcelievlerbilsem.meb.k12.tr/meb\\_ays\\_dosyalar/34/28/752248/dosyalar/2021\\_03/08120943\\_8\\_Mart\\_ders\\_programY\\_Yeni.pdf?CHK=c28a0fa9f0242bcae6a21949fa12b35d](https://bahcelievlerbilsem.meb.k12.tr/meb_ays_dosyalar/34/28/752248/dosyalar/2021_03/08120943_8_Mart_ders_programY_Yeni.pdf?CHK=c28a0fa9f0242bcae6a21949fa12b35d)
- BARON, R., A. VE GREENBERG, J. (1989). *Behavior in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work*. 3th. Ed., Boston: Allyn Bacon Inc.
- BAYSAL, C. VE TEKARSLAN, E. (1987). *Davranış Bilimleri I-II*. İstanbul: İst. Üni. İşletme Fak. Yayın No:191 Bayrak Matbaacılık.

Özel Yetenekli Olan ve Özel Yetenek Tanısı Almamış Öğrencilerin Liderlik Potansiyelinin İnce...

- BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ YÖNERGESİ (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/02031535\\_tebliğler\\_dergisipdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/02031535_tebliğler_dergisipdf)
- BİLİM VE TEKNOLOJİ YÜKSEK KURULU (2013). *Üstün Yetenekli Bireyler Strateji Ve Uygulama Planı 2013 – 2017*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_11/25034903\\_zel-yeteneklibireylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zel-yeteneklibireylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf)
- BİROL, Z. N., & YAZICI, H. (2011) Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik, Benlik Saygısı ve Liderlik Özellikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (12), 113-122.
- BİROL, Z.H. (2005). Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik, Benlik Saygısı, Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- BRONSTEIN, M.H. & ZLOTNIK, D. (2008). Parenting styles and their effects. M. M. Haith ve J.B.Benson (Ed.), *Infant and Early Childhood Development* 496-509. Elsevier Inc.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Peg-em Akademi.
- CANSOY, R. & TURAN, S. (2016). Gençlik Liderlik Özellikleri Ölçeği: Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 19-39.
- CANSOY, R. (2015). Türkiye’de Ortaöğretim Okullarındaki Öğrencilerin Gençlik Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- CANSOY, R., TÜRKOĞLU, M. E., & PARLAR, H. (2016). Liderlik Özellikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması Ve Öğrencilere Yönelik Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 139-159.
- CECİ S.J. (1996). *On Intelligence: A Bioecological Treatise on Intellectual Development Expanded ed.* Cambridge, MA; London: Harvard University Press.
- CECİ, S. J., & LİKER, J. K. (1986). A Day at the Races: A Study of IQ, Expertise, And Cognitive Complexity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115(3), 255.
- CELEP, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- CENGİZ, R., & GÜLLÜ, S. (2018). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Yönelimleri ve Fiziksel Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 94-108.
- CHAN, D. W. (2000). Assessing Leadership among Chinese Secondary Students in Hong Kong: The Use of The Roets Rating Scale For Leadership. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 115-122.
- CLARK, B. (2008). *Growing Up Gifted*. (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice.
- ÇELİK, C., & SÜNBÜL, Ö. (2008). Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(3).
- ÇİL, B. (2008). *İstatistik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- DAVIS, G., & RİMM, S. (2004). *Education of The Gifted And Talented (5th Ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- DEMİRÇELİK, E., KARACABEY, A. S., & CENAN, E. D. (2017). Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 399-425.



- DEMİRİZ, S. VE ÖĞRETİR, A. D. (2007). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- DENGİZ, N. A. (2014). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklarda Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- DURAN, A. (2019). Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Çocukların Liderlik Özellikleri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DURMUŞ, Ö. (2011). İlköğretim ve Lise Öğrencilerinde Görülen Liderlik Davranışlarının Araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- EDMUNDS, A., & YEWCHUK, C. R. (1996). Indicators of Leadership in Gifted Grade Twelve Students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(2), 345-355.
- EMİR, S. & ACAR, S. (2007). Zekâ-Liderlik İlişkisi: Üstün Zekâlı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Karşılaştırılması. *HAYEF Journal of Education*, 4(2), 189-201.
- EREN, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- ERKAN, S. VE TORAN, M. (2004). Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Annelerin Çocuklarını Kabul ve Reddetme Davranışlarının İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 91-97.
- ESENYURT BİLİM VE SANAT MERKEZİ EĞİTİM PROGRAMLARI (2021).[http://esenyurtbilsem.meb.k12.tr/tema/okulumuz\\_hakkinda.php](http://esenyurtbilsem.meb.k12.tr/tema/okulumuz_hakkinda.php)
- ESKİCUMALI, A. VE EROĞLU, E. (2001). Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri İle Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1).
- EVAN GRENIER, M. (1985). Gifted Children And Other Siblings. *Gifted Child Quarterly*, 29(4), 164-167.
- FERTMAN, C. I., & LONG, J. A. (1990). All Students are Leaders. *The School Counselor*, 37(5), 391-396.
- GARDNER H (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GOLEMAN D (2006). *Emotional Intelligence*. Bantam 10th anniversary hardcover ed. New York: Bantam Books.
- GÜRÜLTÜ, E., & ALCI, B. (2020). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Fırsat Eşitliği Bağlamında Öğrenci ve Veli Görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2413-2442.
- HÉBERT, T. P. (2019). A Longitudinal Case Study of Exceptional Leadership Talent *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 22-35.
- HENSEL, N. H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review* 14(1), 4-6.
- HORN, C. (2013). Why leadership? *USC Times*, 24(15), 1.
- İLİK, Ş. Ş. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Hazırlamaya Uygulamaya Ve İzlemeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2).

- İLGAR, L. (2014). Özel Okul ve Devlet Okulunda Görev Yapmış Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Farklılıklara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 259-285.
- JUDGE, T. A., COLBERT, A. E.& ILES, R. (2004). Intelligence and Leadership:A Quantative Review and Test of Theoretical Propositions. *Journal of Applied Psychology*, s. 89(3)542-552.
- KAHRİMAN, İ. (2002). Adolesanlarda Aile Ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- KAPLAN SAYI, A. (2018).Dezavantajlı Özel Yetenekli Çocuklar İçin Zenginleştirilmiş Destek Eğitim Programı Projesi Katılımcı Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies* 13 (4) 749-770.
- KARAKÖSE, T., & KOCABAŞ, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KARTAL, S. (2009). İlköğretimde Liderlik Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 26-36.
- KAYA, A., BOZASLAN, H.&GENÇ, G. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- KESER, S., & KOCABAŞ, İ. (2014). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-22.
- KIM, M. (2009). The Factors Influencing Leadership Skills of Gifted And Regular Students and Its Implications for Gifted Education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(2).
- KİRİŞ, V. (2018). 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Liderlik Özelliklerine Etkisinin Spor Yapma Durumu Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- KOÇEL, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- KONTAŞ, H.& YAĞCI, E. (2016).BİLSEM Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- KURU, A. (2018). **Ön** Ergenlik Dönemindeki Üstün Zekâlı Gençlerin Empati Algısının Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 58-70.
- LEE, S. Y., & OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.
- MAKER, C. (2005). The " Discover " Project: Improving Assessment and Curriculum for Diverse Gifted Learners. *National Research Center on the Gifted and Talented*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505483.pdf>
- MARLAND, S. J. (1972). *Education of The Gifted and Talented - Volume 1: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*. Office of Education (DHEW ) Washington.
- MATTHEWS, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A Review of the Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77-113.

- MEB, (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri*. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_rgun\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_rgun_egitim_2019_2020.pdf)
- MEEGAN, S.P& BERG, CA (2002). Contexts, Functions, Forms, and Processes of Collaborative Everyday Problem Solving in Older Adulthood. *International Journal of Behavioral Development* 26(1): 6–15.
- MILLIGAN, J. (2004). Leadership Skills of Gifted Students in A Rural Setting: Promising Programs For Leadership Development. *Rural Special Education Quarterly* 23 (1), 16.
- MONETLE, D.R., T. SULLIVAN& C.R. DE JONG (1990). *Applied Social Research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- MUAMMAR, O. M. (2015). The Differences Between Intellectually Gifted and Average Students on A Set of Leadership Competencies. *Gifted Education International*, 31(2), 142-153.
- MURPHY, S. E., & JOHNSON, S. K. (2011). The Benefits of A Long-Lens Approach to Leader Development: Understanding the Seeds of Leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 459-470.
- NORTHOUSE, P.G. (2016). *Leadership Theory And Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- OGURLU Ü., YALIN, H., S.&YAVUZ BİRBEN, F., (2015). Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu İle İlişkisi, *Turkish Studies*, 10 (7). 751-764.
- OGURLU, Ü. (2012). Liderlik Becerileri Geliştirme Programının Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZDEN, Y. (2000). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZDOĞRU, A. A. (2018). Çocuk ve Ergenlerin Okul Dışı Zamanlarda Spor Aktivitelerine Katılımı. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 86-101.
- ÖZMUTLU, İ. (2008). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Liderlik ve Yaratıcılık Özelliklerinin Karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZTÜRK, M., & ZEMBAT, R. (2015). Okul Öncesi Yöneticilerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 455-467.
- PAPADOPOULOS, D. (2016). Psycho-pedagogical and Educational Aspects of Gifted Students, Starting From The Preschool Age; How Can Their Needs Be Best Met. *J Psychol Abnorm*, 5(153), 2.
- PATRICK, J.H AND STROUGH, J. (2004). Everyday Problem Solving: Experience, Strategies, and Behavioral Intentions. *Journal of Adult Development* 11(1): 9–18.
- PHILLIPS, N., & LINDSAY, G. (2006). Motivation in Gifted Students. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73.
- PIECHOWSKI, M., & MILLER, N. B. (1995). Assessing Developmental Potential in Gifted Children: A Comparison Of Methods. *Roeper Review*, 17(3), 176-180.
- PORTER, L.(2005) *Gifted Young Children: A Guide For Teachers and Parents*. Sydney, Allen and Unwin.
- REZZULLI, J. S., & REIS, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Creative Learning Press.

- RENZULLI, J.S., & REIS, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan For Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- RINN, A.N., REYNOLDS, M.J. & MCQUEEN, K.S. (2011). Perceived Social Support and the Self-concepts of Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 367-396.
- SAYI, A. K., & İÇEN, M. (2019). Examining the Relationship between Parental Attitudes and the Study Habits of Gifted Children. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 17-32.
- SILVERMAN, K. L. (1993). *Social Development, Leadership And Gender Issues. Counseling the Gifted and Talented*. Denver: CO: Love Publishing.
- SMITH, D. L., SMITH, L., & BARNETTE, J. (1991). Exploring the Development of Leadership Giftedness. *Roeper Review*, 14(1), 7-12.
- STERNBERG R.J. & WAGNER R.K. (1986). *Practical Intelligence: Nature and Origins Competence in the Everyday World*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- STOGDILL, R. (1974). *Handbook of Leadership*. New York: The Free Press.
- SUBOTNÍK, R. F., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., & WORRELL, F. C. (2012). A Proposed Direction Forward for Gifted Education Based on Psychological Science. *Gifted Child Quarterly*, 56, 176-188. <http://doi.org/10.1177/0016986212456079>
- TANNENBAUM, A.J. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan.
- TERMAN, L.M. (1926) *Genetic Studies of Genius: Mental And Physical Traits Of A Thousand Gifted Children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- TÖREMEN, F., & YASAN, T. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 27-39.
- TUZGÖL DOST, M. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarına Göre İlkokullardaki Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Durumu Ve Sorunları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(76).
- WALLANCE, B. VE MAKER, C. J. (2009). Discover /Tasc: An Approach to Teaching and Learning That is Inclusive Yet Opportunities For Differentiation According To Pupils Needs. L. V. Shavinina (Eds.), *Giftedness, International Handbook* (s. 1114). Springer Science Business Media.
- WANG, B., LI, M., LI, G., WEI, M., & LI, Z. (2012). An Investigation and Analysis of High School Student Leadership in Central China. *International Journal Of Psychology*, 47, 1-2.
- YAPRAK, B. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumunun Diskriminant Analiziyle Belirlenmesi ve Benlik Saygısı İle Olan İlişkisinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- YASEMİN KARAKAYA BİLSEM EĞİTİM PROGRAMLARI (2021). [http://ykbilsem.meb.k12.tr/icerikler/yasemin-karakaya-bilsem-hizmet-standartlari\\_8441707.html](http://ykbilsem.meb.k12.tr/icerikler/yasemin-karakaya-bilsem-hizmet-standartlari_8441707.html)

# ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE DUYGUSAL ZEKÂNIN İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Hasan AKDENİZ<sup>1</sup>, Gülgün ALPAN<sup>2</sup>**

1 Dr., MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, hasanakdeniz.gazi@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8628-7273.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, bangiralpan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4652-7652.

**Geliş Tarihi:** 06.04.2021 **Kabul Tarihi:** 03.05.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.910546

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini cinsiyet ve yetenek alanı değişkenlerine göre incelemektir. Çalışma nicel araştırma modelinde tarama desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ve Eskişehir ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıtlı 110 (%53) kız ve 98 (%47) erkek olmak üzere özel yetenekli 208 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 75'i (%36) genel zihinsel yetenek alanında, 68'i (%33) müzik yetenek alanında ve 65'i (%31) görsel sanatlar yetenek alanında eğitim görmektedir. Araştırma verileri "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Çocuk ve Ergen Formu)" ile toplanmıştır. Veriler *t*-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin toplam duygusal zekâ puanlarının ve bireyler arası, uyum ve genel ruh durumu alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde; birey içi ve stres yönetimi puanlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin toplam duygusal zekâ ve alt boyutuna ait puanlar yetenek alanlarına ve cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** bilim ve sanat merkezi, duygusal zekâ, özel yetenekli öğrenci.

## THE EXAMINATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN GIFTED AND TALENTED STUDENTS

### Abstract:

The aim of this study was to examine the emotional intelligence of gifted and talented students. The study was carried out in the survey design of a quantitative research model. In the 2019-2020 academic year, the students participated in this study from Eskişehir and Ankara Science and Art Centers. Of the 208 students in the study sample, 110 were girls (53%) and 98 were boys (47%), 75 (36%) of the students were generally talented, 68 (33%) were musically gifted, and 65 (31%) were artistically gifted. Data for this study were collected using the "Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version". Data were analyzed using t-test, one-way ANOVA, and descriptive statistics. As a result of the analysis of the data, the students' total emotional intelligence scores and the scores of the sub-dimensions interpersonal, adaptability, and general mood were high; Intrapersonal and stress management scores were found to be moderate. The students' overall emotional intelligence and their subdimensional scores showed no statistically significant differences according to their ability domains and gender.

**Keywords:** science and art center, emotional intelligence, gifted and talented student.

### Giriş

Zeka; insanoğlunun doğaya hakim olmasını, icat yapmasını ve problem çözmesini sağlayan güç... Zekâ kavramı ilk kez Aristo tarafından "dianeosis" kelimesinin düşünceye bağlı soyut süreçlerin hafıza, algı, hayal gibi adlandırılmasıyla kullanılmıştır (Kızıltepe, 2004). İnsanların zekâyı anlamak için yaptığı bilimsel çalışmaların 19.yy'ın ikinci yarısında Sir Francis Galton'un araştırmaları ile başladığı söylenebilir. Devam eden süreçte araştırmacılar zekâyı farklı anlamlar yüklemiştir. Enç (1973) zekâyı "Her türlü problemin çözümünde etkili olan genel bir güç" olarak tanımlamıştır. Wechsler'e göre zekâ dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir (Feldman, 1996). Zekâ, öğrenme ve uygun davranışı biçimlendiren yetenektir (Morris, 2002). Zaman içerisinde zekâ tanımları ve kuramlarında çeşitliliğin artması ile birlikte, zekâ tek boyutlu bir yapıdan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaya başlanmış hatta farklı zekâ türleri ortaya atılmıştır (Cattell, 1971; Gardner, 2012; Sternberg, 2005; Thurstone, 1938)

Zekâ yaklaşımlarındaki çeşitliliğin üstün zekâ kavramına ait yaklaşımları da (Gagne, 1985; Gardner, 1999; Renzulli, 1986; Simonton, 1999; Sternberg, 1997; Sternberg ve

Zhang, 1995; Tannenbaum, 1983; Heller ve Ziegler, 2000) çeşitlendirdiği söylenebilir. Renzulli (1986) üstün zekânın yaratıcılık, motivasyon ve yetenek arasındaki ilişkiden oluştuğunu, Ayrımsal özel yetenek kuramında (Gagne, 2004) üstün zekânın doğuştan gelen ve ileri düzeyde bir zihinsel kapasite olduğu ifade edilmektedir. Marland Raporunda (1972) “genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklar” üstün zekâlı olarak tanımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) özel yetenekli (*MEB üstün yetenek/zekâ kavramı yerine “özel yetenek” kavramını kullanmaktadır*) öğrencileri; yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan; özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyler olarak tanımlamaktadır.

Zekânın problem çözme özelliğine odaklanan sosyal zekâ, bireyin karşılaştığı problemlerin çözümünü ve çevreden gelen baskılarla başa çıkabilme becerisidir (Thorndike, 1920). İnsanları anlama, yönetme yeteneğini ve insan ilişkilerinde akıllıca hareket edebilmeyi temsil eden “sosyal zekâ” kavramının duygusal zekâ kuramına temel oluşturduğu söylenebilir.

Bar-On (2006) duygusal zekâyı bireyin kendisini ifade etmesini ve bulunduğu çevreye uyumunu sağlayan duygusal ve sosyal yetenek olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâ; duyguları anlama, duyguları düşünceye yardımcı olacak şekilde üretme ve çoğaltma, duygusal bilgiyi anlama duyguları, duygusal ve zihinsel büyümeyi sağlayacak şekilde yansıtarak düzenleyebilme yeteneğidir (Mayer ve Salovey, 1993). Goleman (1995) duygusal zekâyı, bireyin kendini motive etmesini, dürtülerini kontrol etmesini, duygularını düzenleyebilmesini ve empatik olmasını sağlayan yeterlikler olarak tanımlamaktadır. Bar-On (1997) ise duygusal zekâyı; bir bireyin çevresel baskı ve taleplerle baş etmede başarılı olmasını sağlayan beceriler ve bu doğrultudaki kişisel, duygusal ve sosyal yeterlikler dizisi olarak tanımlamaktadır. Bar-On duygusal zekâ modelinin yapısı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Bar-On Duygusal Zekâ Modelinin Yapısı

Duygusal Zekâ Boyutları	Duygusal Zekâ Yeterlilikleri ve Becerileri
<b>Birey içi</b>	Bireysel farkındalık ve kendini ifade etmek
Özsaygı	Kendini doğru şekilde algılamak ve kabul etmek
Duygusal Farkındalık	Duygularının farkında olmak ve duygularını anlamak
Kendine Güven	Kendi duygularını ve kendini etkili bir şekilde ifade etmek
Bağımsızlık	Kendine güvenme ve duygusal yönden bağımsız olmak
Kendini Gerçekleştirme	Bireysel hedefleri ve kendi potansiyelini geliştirmek
<b>Bireyler arası</b>	Sosyal farkındalık ve kişiler arası ilişki
Empati	Başkalarının duygularının farkında olmak ve anlamak

## Özel Yetenekli Öğrencilerde Duygusal Zekânın İncelenmesi

Sosyal Sorumluluk	Sosyal bir grupta yer alabilmek
Kişiler arası İlişki	Karşılıklı olumlu ilişkiler kurmak
<b>Stres Yönetimi</b>	Duyguların kontrolü ve yönetimi
Strese Karşı Tolerans	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetmek
Nabız Kontrolü	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etmek
<b>Uyum</b>	Değişimlere ayak uydurabilmek
Gerçeklik Testi	Duyguları ve düşünceleri tarafsız şekilde değerlendirmek
Esneklik	Duygu ve düşünceleri yeni duruma uyarlamak
Problem Çözme	Kişisel ve kişiler arası problemleri etkili bir şekilde çözmek
<b>Genel Ruh Durumu</b>	Öz motivasyon
İyimserlik	Hayata pozitif bakmak
Mutluluk	Hayattan haz almak

Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems. 'dan yararlanılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde modelin beş boyuttan (birey içi, bireylerarası, uyum, stres yönetimi, genel ruh durumu) oluştuğu görülmektedir. Bu beş boyut da farklı yeterlilikleri ve becerileri içermektedir. Modelin birey içi boyutunda, bireylerin kendini tanınması ve ifade edebilmesi ile ilgili beceriler; bireyler arası boyutunda, kişiler ile ilgili beceriler; stres yönetimi boyutunda, duyguların yönetimi ile ilgili beceriler; uyum boyutunda, duyguların tarafsız bir şekilde değerlendirilmesi ile ilgili beceriler; genel ruh durumu boyutunda ise motivasyon ile ilgili beceriler yer almaktadır.

Bar-On (2007) özel yetenekli öğrencileri; olağanüstü yüksek bilişsel zekâya, üstün akademik ve performans potansiyeline, elinden gelenin en iyisini yapma ve potansiyelini gerçekleştirme güdüsüne, problemleri daha yenilikçi ve yaratıcı yollarla çözmek için çeşitli yaklaşımlar uygulama becerisine sahip bireyler olarak tanımlamaktadır. Bar-On (2007) özel yetenekli öğrencilerin kendi kendini yeterince motive edebilmesine, potansiyelini gerçekleştirmeye ve üstün bir performans göstermeye teşvik eden destekleyici bir ortama ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

Gerçeklik, bağımsızlık, empati, duygusal farkındalık, esneklik ve problem çözme becerisi özel yetenekli öğrencilerin önemli özelliklerindedir (Çitil ve Ataman, 2018). Öğrenciler karmaşık problemlerle karşı karşıya kaldığında var olan potansiyellerini kullanabilmeleri için duygularını yönetebilmelerine ihtiyaç duymaktadır. Yüksek duygusal zekâya sahip bireyler stresle, bilinmeyen durumlarla ve duygularıyla daha iyi baş edebilmekte, daha iyi akademik performansta gösterebilmektedir (Petrides, Fredricson ve Furnham, 2004). Yüksek duygusal zekâya sahip bireyler; bireysel yeteneklerinin ve duygularının farkında olan, kendini doğru şekilde algılayabilen, değişimlere



ayak uydurabilen, kişisel ve kişiler arası problemleri etkili bir şekilde çözebilen ve öz motivasyona sahip bireylerdir (Bar-On, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile genel zekâları arasındaki ilişkiyi inceleyen (De Haro ve Castejon, 2014; Leana ve Köksal, 2007; Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios, 2001; Singh ve Sharma, 2012; Şahin, Özer ve Deniz, 2016), duygusal zekânın özel yetenek üzerindeki etkisini inceleyen (Bar-On, 2007), öğrencilerin duygusal zekâları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Akkan, 2010; Jafri, 2020; Şahin, Özer ve Deniz, 2016; Tekin Bender, 2006), özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Al-Hamdan, Al-Jasim ve Abdullah, 2017), öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Emir ve Sayı, 2013), öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerdeki duygusal zekâ ile ilgili farkındalığını inceleyen (Kırış, 2015), psikolojik iyi olma ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen (Göçet Tekin, 2014), öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini inceleyen (Karabulut, 2012; Mavruk Özbiçer, 2018) çalışmalar bulunmaktadır. Duygusal zekânın bireylerin hayat başarıları üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Ciarochi, Chan ve Chaputi, 2000; Trinidad ve Johnson, 2002; Trinidad, Unger, Chou ve Anderson Johnson, 2004). Ancak özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları ile ilgili gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmaya (Özden, 2015) rastlanmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesinin, duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet ve yetenek alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinin özel yetenekli öğrencilerin üstün zekâ etiketi, özel öğrenme güçlüğü, düşük ve beklenmedik başarısızlık, kariyer planlaması konularında duygusal zekâ gelişimleri için gerçekleştirilecek uygulamalar ve araştırmalar için önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin yetenek alanlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- (1) Özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri genel zihinsel, görsel ve müzik yetenek alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- (2) Özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişki tarama deseninden yararlanılmıştır. Bu desen kullanılarak özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyet ve yetenek alanı değişkenleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır (Creswell, 2012; Erkuş, 2016; Fowler, 2009; Gürbüz ve Şahin, 2017; Karasar, 2019).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi benimsenerek ölçütlü örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada dikkate alınan ölçüt, öğrencilerin BİL-SEM'e kayıtlı olması ve çalışmaya gönüllü olarak katılmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ve Eskişehir ilinde bulunan BİL-SEM'e kayıtlı 110 (%53) kız ve 98 (%47) erkek olmak üzere özel yetenekli 208 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 75'i (%36) genel zihinsel yetenek alanına, 68'i (%33) müzik yetenek alanına ve 65'i (%31) görsel sanatlar yetenek alanına kayıtlıdır.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırma verileri "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Çocuk ve Ergen Formu)" ile toplanmıştır. Köksal (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilen ölçek 7 alt boyutta toplam 60 likert tip madden oluşmaktadır. Alt boyutlar; bireyler arası, birey içi, stres yönetimi, uyum, genel ruh hali, olumlu etki, tutarsızlık ve toplam duygusal zekâdır (EQ). Tutarsızlık ve olumlu etki boyutları ölçeğin katılımcılar tarafından güvenilir bir şekilde doldurulup doldurulmadığını belirlemek için kullanılmaktadır ve puan hesaplamasına katılmamaktadır. Toplam duygusal zekâ puanı birey içi, bireyler arası, uyum ve stres yönetimi alt boyut puanlarının toplamı sonucu elde edilmektedir. Köksal (2007) ölçeğin geneli için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları; bireyler arası için .80, birey içi için .62, stres yönetimi için .68, uyum için .85, genel ruh hali için .85'tir.

Bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.87, bireyler arası .85, birey içi için .78, stres yönetimi için .74, uyum için .76, genel ruh hali için .86 olarak hesaplanmıştır. Puanların yorumlanması Tablo 2'deki yönergelere göre gerçekleştirilmiştir:

**Tablo 2.** Ölçek Puanlarını Yorumlama Yönergesi

Duygusal Zekâ Boyutları	Düşük Düzey Puan Aralığı	Orta Düzey Puan Aralığı	Yüksek Düzey Puan Aralığı
Bireyler arası boyut	0-16	17-32	33-48
Birey içi boyut	0-8	9-16	17-24
Stres yönetimi boyutu	0-16	17-32	33-48
Uyum boyutu	0-13	14-27	28-40
Genel ruh durumu boyutu	0-18	19-37	38-56
Toplam EQ	0-53	54-107	108-160

Özel yetenekli öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin kararlarda Tablo 2’de gösterilen yönerge dikkate alınmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt boyutlarının normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov Z testi ile bakılmıştır. Tüm alt boyutların normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâ puanları ile cinsiyet değişkenleri arasında ilişkinin olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi kullanarak incelenmiştir. Öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının yetenek alanlarına göre dağılımının anlamlı olup olmadığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir.

### Bulgu ve Yorumlar

Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına göre, duygusal zekâ puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmış ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarına göre duygusal zekâ boyut puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Özel Yetenekli Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Göre Duygusal Zekâ Puanları

Duygusal Zekâ Boyutları	Yetenek Alanı	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Bireyler Arası	Görsel Sanatlar	65	35,75	3,98	Yüksek
	Genel Zihinsel	75	35,76	4,08	Yüksek
	Müzik	68	36,79	3,92	Yüksek
	Toplam	208	36,1	4,01	Yüksek
Birey İçi	Görsel Sanatlar	75	16,36	1,42	Orta
	Genel Zihinsel	65	16,51	1,47	Orta
	Müzik	68	16,51	1,41	Orta
	Toplam	208	16,46	1,43	Orta
Stres Yönetimi	Görsel Sanatlar	75	31,76	1,85	Orta
	Genel Zihinsel	65	31,89	1,87	Orta
	Müzik	68	32,09	2,30	Orta
	Toplam	208	31,93	2,01	Orta
Genel Ruh Durumu	Görsel Sanatlar	65	46,14	3,82	Yüksek
	Genel Zihinsel	75	46,35	3,81	Yüksek
	Müzik	68	46,54	3,47	Yüksek
	Toplam	208	46,34	3,69	Yüksek

Özel Yetenekli Öğrencilerde Duyusal Zekânın İncelenmesi

Uyum	Görsel Sanatlar	68	29,63	2,57	Yüksek
	Genel Zihinsel	75	30,04	2,31	Yüksek
	Müzik	65	30,09	2,44	Yüksek
	Toplam	208	29,92	2,43	Yüksek
Toplam EQ	Görsel Sanatlar	75	113,92	5,23	Yüksek
	Genel Zihinsel	65	114,25	4,96	Yüksek
	Müzik	68	115,03	4,93	Yüksek
	Toplam	208	114,40	5,04	Yüksek

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin bireyler arası ( $\bar{X}_{\text{görsel}}=35,75$ ;  $\bar{X}_{\text{zihinsel}}=35,76$ ;  $\bar{X}_{\text{müzik}}=36,79$ ;  $\bar{X}_{\text{toplam}}=36,01$ ), genel ruh durumu ( $\bar{X}_{\text{görsel}}=46,14$ ;  $\bar{X}_{\text{zihinsel}}=46,35$ ;  $\bar{X}_{\text{müzik}}=46,54$ ;  $\bar{X}_{\text{toplam}}=46,34$ ), uyum boyutu ( $\bar{X}_{\text{görsel}}=30,09$ ;  $\bar{X}_{\text{zihinsel}}=30,04$ ;  $\bar{X}_{\text{müzik}}=29,63$ ;  $\bar{X}_{\text{toplam}}=29,92$ ) ve toplam EQ puan ortalamalarının ( $\bar{X}_{\text{görsel}}=114,25$ ;  $\bar{X}_{\text{zihinsel}}=113,92$ ;  $\bar{X}_{\text{müzik}}=115,03$ ;  $\bar{X}_{\text{toplam}}=114,40$ ) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin birey içi ( $\bar{X}_{\text{görsel}}=16,51$ ;  $\bar{X}_{\text{zihinsel}}=16,36$ ;  $\bar{X}_{\text{müzik}}=16,51$ ;  $\bar{X}_{\text{toplam}}=16,46$ ) ve stres yönetimi boyutuna ait puan ortalamalarının ( $\bar{X}_{\text{görsel}}=31,89$ ;  $\bar{X}_{\text{zihinsel}}=31,76$ ;  $\bar{X}_{\text{müzik}}=32,09$ ;  $\bar{X}_{\text{toplam}}=31,93$ ) orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere farklı yetenek alanındaki öğrencilerin puan düzeyleri birbirine yakındır. Yetenek alanları farklı olan öğrencilerin duyusal zekâ puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Özel Yetenekli Öğrencilerin Duyusal Zekâ Puanlarının Karşılaştırılması İlişkin ANOVA Sonuçları

Duyusal Zekâ Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bireyler Arası	Gruplar arası	49,218	2	24,609	1,541	.217
	Grup içi	3272,859	205	15,965		
	Toplam	3322,077	207			
Birey İçi	Gruplar arası	1,099	2	,550	,268	.765
	Grup içi	420,511	205	2,051		
	Toplam	421,611	207			
Stres Yönetimi	Gruplar arası	3,868	2	1,934	,478	.621
	Grup içi	829,397	205	4,046		
	Toplam	833,264	207			

Genel Ruh Durumu	Gruplar arası	5,469	2	2,734	,199	.820
	Grup içi	2815,608	205	13,735		
	Toplam	2821,077	207			
Uyum	Gruplar arası	8,634	2	4,317	,728	.484
	Grup içi	1216,135	205	5,932		
	Toplam	1224,769	207			
Toplam EQ	Gruplar arası	45,708	2	22,854	,900	.408
	Grup içi	5205,523	205	25,393		
	Toplam	5251,231	207			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin bireyler arası boyut ( $F_{(2-205)}=1,541$ ;  $p>.05$ ), birey içi boyut ( $F_{(2-205)}=.268$ ;  $p>.05$ ), stres yönetimi boyutu ( $F_{(2-205)}=.478$ ;  $p>.05$ ), genel ruh durumu boyutu ( $F_{(2-205)}=.199$ ;  $p>.05$ ), uyum boyutu ( $F_{(2-205)}=.728$ ;  $p>.05$ ) ve toplam EQ duygusal zekâ puan ortalamalarının ( $F_{(2-205)}=.900$ ;  $p>.05$ ) yetenek alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin duygusal zekâ puanları ve alt boyutları için kız ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bir dizi t-testi yapılmıştır. Bonferroni düzeltilmesi yapılarak p anlamlılık değeri 0,008 (0.05/6) olarak belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre toplam duygusal zekâ puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Ait t-Testi Sonuçları

Duygusal Zekâ Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Bireyler Arası	Kız	110	35,99	4,22	-,401	206	.689
	Erkek	98	36,21	3,78			
Birey İçi	Kız	110	16,50	1,42	,462	206	.644
	Erkek	98	16,41	1,43			
Stres Yönetimi	Kız	110	31,92	2,00	,072	206	.942
	Erkek	98	31,90	2,02			
Genel Ruh Durumu	Kız	110	46,64	3,55	1,202	206	.231
	Erkek	98	46,02	3,84			
Uyum	Kız	110	29,54	2,56	-2,46	206	.015
	Erkek	98	30,36	2,20			
Toplam EQ	Kız	110	113,95	5,33	-1,34	206	.183
	Erkek	98	114,88	4,66			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin toplam EQ ( $t_{(206)}=-1,34$ ;  $p>.008$ ), bireyler arası boyut ( $t_{(206)}=-,401$ ;  $p>.008$ ), birey içi boyut ( $t_{(206)}=,462$ ;  $p>.008$ ), stres yönetimi ( $t_{(206)}=,072$ ;  $p>.008$ ), genel ruh durumu ( $t_{(206)}=1,202$ ;  $p>.008$ ), uyum boyutu ( $t_{(206)}=-2,46$ ;  $p>.008$ ) puanları için kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

İlgili literatürde özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile yetenek alanları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet ve yetenek alanı değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya sadece Ankara ve Eskişehir ilinde bulunan BİLSEM'lerdeki öğrencilerin katılması çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin toplam duygusal zekâ puanlarının ve bireyler arası, uyum ve genel ruh durumu alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde; birey içi ve stres yönetimi puanlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde sosyal farkındalık, başkalarının duygularını anlama, karşılıklı olumlu ilişkiler kurma, değişimlere ayak uydurma, duygu ve düşünceleri tarafsız değerlendirme ve hayata olumlu bakma becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Bu sonucun özel yetenekli öğrencilerin; sosyal kabul görme ihtiyacı, esneklik, problemleri birden fazla bakış açısından değerlendirme, kendileri için gerçekçi standartlar belirleme, kendilerini değerlendirmede ve girişimlerini iyileştirmede öz eleştiri yapma (Ataman, 2004; Delisle ve Galbraith, 2002) özellikleri ile uyumlu olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre özel yetenekli öğrencilerin orta düzeyde kendini ifade etme, duygularının farkında olma, kendine güvenme, duygusal yönden bağımsız olma ve duygularını yönetebilme becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Öğrenme ortamında özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin dikkate alınarak bütüncül gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Bağımsız çalışma isteği özel yetenekli öğrencilerin öne çıkan özelliklerindedir (Ataman, 2004; Sak, 2012). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre zihinsel yönden bağımsız olan öğrencilerin duygusal yönden bağımsız olmak istemediği söylenebilir. Öğrencilerin sadece bilişsel yönlerinin gelişimine değil aynı zamanda duygularını ifade etme, anlama ve yönetme gibi duyuşsal yönlerinin de gelişimine odaklanılması gerektiği düşünülmektedir. Özel yetenekli olma etiketinin öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Özgüven artışı, özbeklenti artışı ve toplumsal katkı olumlu etkiler olarak ifade edilebilir. Etiket öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine sosyal dışlanma, gerçekdışı özgüven, saygınlık kaygısı ve aşırı beklentiler (Dweck, 2006; Sak, 2012) örnek verilebilir. Özel yetenekli öğrencilerin sadece özel yetenek etiketinin getirdiği problemlerle başa çıkabilmeleri için bile duygusal potansiyellerinin desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin toplam EQ puanları ile birey içi, bireyler arası, stres yönetimi, uyum ve genel ruh durumu alt boyutu puanları yetenek

alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Özel yetenekli öğrenciler bireyler arası duygusal zekâ boyutundaki empati, kişiler arası ilişkiler ve sosyal sorumluluk içerikli becerilere, genel ruh durumu duygusal zekâ boyutundaki mutluluk ve iyimserlik gibi olumlu duyguları içeren becerilere, uyum duygusal zekâ boyutundaki esneklik ve gerçekçilik anlamındaki becerilere ve toplam duygusal zekâ becerilerine yüksek düzeyde sahiptir. Bu beceriler öğrencilerin yetenek alanlarına göre farklılaşmayıp birbirine benzeşik yapıdadır.

Öğrenciler birey içi duygusal zekâ boyutundaki öz farkındalık, özgüven, öz-saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık işlevlerini içeren becerilere ve stres yönetimi duygusal zekâ boyutundaki stresle mücadele, duyguları kontrol etme, tolerans ve dürtü kontrolünü içeren becerilere orta düzeyde sahiptir. Bu beceriler öğrencilerin yetenek alanlarına göre farklılaşmayıp birbirine benzeşik yapıdadır.

Öğrencilerin BİLSEM'e kayıt olabilmesi için öncelikle grup tarama uygulamasından başarılı olmaları gerekmektedir. Grup tarama uygulamasından MEB tarafından yetenek alanlarına göre belirlenen puan barajını geçen öğrenciler yine yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Bireysel değerlendirmeler genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarının her biri için ayrı ayrı gerçekleştirilmektedir. Genel zihinsel yetenek alanında bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrencilere sınıf düzeylerine göre belirlenen zekâ testleri uygulanmaktadır. Görsel sanatlar yetenek alanında bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrencilere yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri, özgün çalışmalar yapabilecekleri sorular sorularak ve bu doğrultuda çizim yapmaları beklenmektedir. Müzik yetenek alanında bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrencilere "Müziksel İşitme/ Bellek" ve "Müziksel Farkındalık" alanlarından sınıf seviyelerine uygun sorular sorulmaktadır (MEB, 2019b).

Bazı araştırmacılar (De Haro ve Castejon, 2014; Leana ve Köksal, 2007; Singh ve Sharma, 2012; Şahin, Özer ve Deniz, 2016) duygusal zekâ ile genel zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Özden (2015) özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının yetenek alanlarına (zihinsel-görsel-müzik) göre farklılık göstermediğini sadece müzik yetenek alanı öğrencilerinin uyum alt boyutu toplam puanlarının diğer yetenek alanı öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yakmacı-Güzel (2002) özel yetenekli öğrencilerin Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları olan devimsel, duygusal ve zihinsel alanda akranlarından yüksek, duygusal ve yaratıcılık alanında ise akranları ile benzer puanlar aldığını belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen, öğrencilerin duygusal zekâlarının yetenek alanlarına göre farklılık göstermemesi araştırmaların sonuçları ile uyumludur.

Bar-On (2007) bilişsel zekâ ile duygusal zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Bilişsel zekâyı en çok etkileyen duygusal zekâ faktörünün "Stres Toleransı" olduğunu ve bilişsel işlevin kişinin duygularını yönetme becerisinden güçlü bir şekilde etkilendiğini ifade etmiştir. Bar-On (2007)'a göre bilişsel zekâ üzerinde en çok etkili olan duygusal zekâ faktörleri; stres toleransı, gerçeklik

testi, problem çözme, kendini gerçekleştirme ve iyimserliktir. Bireyin başarılı olabilmesi için duygularını kontrol edebilmesi (stres toleransı), doğru perspektifte tutabilmesi (gerçeklik testi), sorunları çözebilmesi (problem çözme) ve kendi kendini motive edebilmesi (kendini gerçekleştirme ve iyimserlik) gerekmektedir. Derksen, Kramer ve Katzko (2002) duygusal zekâ ile genel zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker ve Kloosterman (2006) normal gelişim gösteren öğrencilerin bireyler arası boyut puanlarının, özel yetenekli öğrencilerin ise birey içi ve uyum boyut puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Köksal (2007) genel zekâ ile duygusal zekânın birbirinden bağımsız olduğunu ve genel zekâ sonucu elde edilen akademik başarının, aynı oranda hayat başarısını sağlamadığını belirtmektedir. Bu araştırmanın bulguları ile uyumlu olmayan Bar-On (2007) çalışmasında, bireylerin karşılaştığı her türden problemi çözebilmeleri için kendilerini motive edebilmeleri, esnek, toleranslı ve iyimser davranmaları gerektiğini belirtmiştir. Bireyler sadece akademik alanda değil sosyal ve duygusal alanda da problemlerle karşılaşabilmektedir. Dolayısıyla bireyin var olan potansiyelini kullanabilmesi için yüksek duygusal zekâya sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin toplam EQ puanları ile birey içi, bireyler arası, stres yönetimi, uyum ve genel ruh durumu alt boyutu puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Özden (2015) erkek öğrencilerin genel ruh durumu boyutu puanının kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu duygusal zekânın diğer alt boyut puanlarında herhangi bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir. Rovnak (2007) öğrencilerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ancak bireyler arası boyutta kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduğunu, erkek öğrencilerin de stres yönetimi boyutuna ait puanlarda kız öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduğunu tespit etmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olduğu, öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının yetenek alanlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir. Bu sonuca göre öğrencilere yönelik gerçekleştirilecek olan duygusal zekâ atölyesi vb. çalışmalarda öğrencilerin yetenek alanlarına ve cinsiyetine göre herhangi bir farklılaştırmanın yapılmasına gerek olmadığı söylenebilir. Aynı eğitim grubunda hem zihinsel hem de görsel ve müzik yetenek alanı öğrencileri yer alabilir.

BİLSEM’lerde öğrencilerin yetenek alanlarını desteklemenin yanında kendi iç iletişimlerini güçlendirici, duygularını kontrol etmelerini destekleyici kişisel gelişim atölyelerine yer verilebilir. Bu çalışma, Türkiye’nin farklı bölgelerindeki BİLSEM’e kayıtlı öğrencilerin katılımı gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri, okul türleri, BİLSEM’e devam ettiği süre, ebeveyn eğitim durumları gibi değişkenlere göre de incelenebilir. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir. BİLSEM öğrencilerinin genel zekâ puanı ve puan elde ettikleri testlere



göre duygusal zekâ düzeyi incelenebilir. Ayrıca BİLSEM'e kayıtlı olmayan Anadolu lisesi, meslek lisesi ve ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile özel yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini karşılaştıran çalışmaların ilgili literatüre katkısı açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- AKKAN, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AL-HAMDAN, N. S., AL-JASİM, F. A. ve ABDULLAH, A. M. (2017). Assessing the emotional intelligence of gifted and talented adolescent students in the Kingdom of Bahrain. *Roeper Review*, 39(2), 132-142. 10.1080/02783193.2017.1289462
- ATAMAN, A. (2004). Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. *Üstün Yetenekli Çocuklar Makaleler Kitabı*. Çocuk Vakfı.
- AURORA-ADÎNA, I. (2011). Assessing the social-emotional skills in Romanian teenagers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 876-882. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.170>
- BAR-ON, R. ve PARKER, J. D. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i:YV)*, Technical Manual.
- BAR-ON, R. (2004). Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. NY: Nova Science.
- BAR-ON, R., HANDLEY, R. ve FUND, S. (2013). *The Impact of Emotional Intelligence on Performance. in Linking Emotional Intelligence and Performance at Work: Current Research Evidence With Individuals and Groups*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203763896>
- BHARWANEY, G., BAR-ON, R. ve MacKINLAY, A. (2007). *EQ and the Bottom Line: Emotional Intelligence Increases Individual Occupational Performance, Leadership and Organisational Productivity*. Ei World.
- BRACKETT, M. A. ve SALOVEY, P. (2006). *Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Psicothema.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- CATTELL, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- CÍARROCHÍ, J. V., CHAN, A. Y. C. ve CAPUTÍ, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum and Associates.
- CRESWELL, J. W. (2012). *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.

## Özel Yetenekli Öğrencilerde Duygusal Zekânın İncelenmesi

- ÇİTİL, M. ve ATAMAN, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- DABROWSKI, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown
- DE HARO, J. M. ve CASTEJON, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: Predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498.
- DELISLE, J. ve GALBRAITH, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. N/A.
- DERKSEN, J., KRAMER, I. ve KATZKO, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.
- Di FABIO, A., PALAZZESCHI, L. ve BAR-ON, R. (2012). The role of personality traits, core self-evaluation, and emotional intelligence in career decision-making difficulties. *Journal of Employment Counseling*, 49(3), 118-129. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2012.00012.x>
- DWECK, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- ENÇ, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- ERKUŞ, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- FELDMAN, D. H. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York, NY: Basic Books.
- FOWLER, F. J. (2009). *Applied social research methods: Survey research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- GAGNE, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GAGNÉ, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. 10.1080/1359813042000314682.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. NY: Basic, New York.
- GARDNER, H. ve MORAN, S. (2006). The Science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist* 41(4), 227-232. 10.1207/s15326985ep4104\_2.
- GARDNER, H. (2013). Frequently asked questions: Multiple intelligences and related educational topics. [https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq\\_march2013.pdf](https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf)'den ulaşılmıştır.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- GÖÇET TEKİN, E. (2014). *üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- GÜRBÜZ, S. ve ŞAHİN, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- GÜVEN, M. ve ÇIRAY ÖZKARA, F. (2016). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekâyâ ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1247-1257.

- HELLER K. A. ve ZIEGLER, A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Eds.), *The international handbook of giftedness and talent*. Oxford, UK: Elsevier Science.
- JAFRİ, M. H. (2020). Moderating Role of Emotional Intelligence on Personality-Employee Creativity Relationship. *Management and Labour Studies*, 45(1), 15-30. <https://doi.org/10.1177/0258042x19890243>
- KARABULUT, A. (2012). *Duygusal zekâ: Baron ölçeği uyarlaması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KARASAR, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KIRIŞ, G. (2015). *Üstün yeteneklilerde duygusal zekânın öğretmenler tarafından fark edilme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- KIZILTEPE, Z. (2004). *Öğretim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. İstanbul: Ofset.
- KÖKSAL, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- LEANA, M. Z. ve KÖKSAL, A. (2007). Üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin IQ ve EQ'ları arasındaki ilişki. *International Symposium Emotional Intelligence and Communication VI*, 1, 140-151.
- MARLAND, S. P. (1972). *Education of Gifted and Talented*. Washington D.C. : US Office of Education.
- MAVRUK ÖZBİÇER, S. (2018). *Duygusal zekâ geliştirme programının ergenlerin duygusal zekâ ve yaşam doyumu düzeylerine etkisi: Deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- MAYER, J. D. ve SALOVEY, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3).
- MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. R. ve SİTARENİOS, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- MEB (2019b). 2019-2020 bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_11/15173608\\_TanYlama\\_KYlavuzu\\_YeYitek\\_Ekli\\_2.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/15173608_TanYlama_KYlavuzu_YeYitek_Ekli_2.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2019a). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. <https://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/608> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2020). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2019-2020. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf) adresinden erişilmiştir.
- NOWACK, K. (2011). *Leadership, emotional intelligence and employee engagement : Creating a psychologically healthy workplace*. Envisia Learning.
- ÖZDEN, B. (2015). *Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- PETRİDES, K. V., FREDERİCKSON, N. ve FURNHAM, A. (2004). The role of emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at scholl. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.

## Özel Yetenekli Öğrencilerde Duygusal Zekânın İncelenmesi

- ROVNAK, A. (2007). *A psychometric investigation of the emotional quotient inventory in adolescents: A construct validation and estimate of stability*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Graduate Faculty of The University of Akron.
- SAK, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: MAYA.
- SAK, U. (2012). *Üstün zekâlılar özellikleri tanınmaları eğitimleri*. Ankara: MAYA.
- SAK, U. (2016). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Vize.
- SALOVEY, P. ve GREWAL, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>.
- SCHWEAN, V. L., SAKLOFSKE, D. H., WİDDİFIELD-KONKİN, L., PARKER, J. D. A., KLOOSTERMAN, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2(2), 30-37.
- SIMONTON, D. K. (1999). Talent and its development: An emergent and epigenetic model. *Psychological Review*, 106, 435-457.
- SINGH, Y. ve SHARMA, R. (2012). Relationship between general intelligence, emotional intelligence, stress levels and stress reactivity. *Ann Neurosci*, 19(3), 107-111. doi:10.5214/ans.0972.7531.190304.
- SPEARMAN, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- STERNBERG, R. J. ve ZHANG, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
- STERNBERG, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York, NY: Plume.
- STERNBERG, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- ŞAHİN, F., ÖZER, E. ve DENİZ, M. E. (2016). Duygusal zekânın alana özgü yaratıcılığı yordama düzeyi: üstün zekâlı öğrenciler üzerinde bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 41 (183), 181-197
- TANNENBAUM, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- TEKİN BENDER, M. (2006). *Resim iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- THORNDIKE, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- THURSTONE, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago.
- TRİNİDAD, D. R. ve JOHNSON, C. A. (2002). The Association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- TRİNİDAD, D. R., UNGER, J. B., CHOU, C. P. ve ANDERSON JOHNSON, C. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-54.
- YAKMACI-GÜZEL, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

# BÜTÜNLEŞTİRMENİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Buket ERÇİÇEK<sup>1</sup>, Ebru ÜNAY<sup>2</sup>, Yurdağül GÜNAL<sup>3</sup>**

\* Bu çalışmanın bir bölümü 30. Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Öğrt., MEB, Özel Eğitim, buketercicek@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2058-187X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim, unayebru@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6298-9438.

3 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, yurdaulgunal@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-9385-1167.

Geliş Tarihi: 10.02.2021 Kabul Tarihi: 16.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.878220

**Öz:** Bu çalışmada, bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkisine yönelik görüşlerin okul öncesi öğretmenlerinin kıdem, sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunma ve bütünleştirmeye ilgili eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 171 öğretmen-den oluşmaktadır. Araştırma verileri Rafferty ve Griffin tarafından geliştirilen, Şahbaz, Atılğan ve Aydemir (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği (BÖĞÇÜE)” ile toplanmıştır. Ölçek, 5’li likert tipi olup Bütünleştirmenin Faydaları ve Bütünleştirmenin Riskleri olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin; kıdem yılı, sınıfta özel gereksinimli bireyin olma durumu ve bütünleştirmeye ilgili eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** bütünleştirme, okul öncesi, okul öncesi öğretmeni, özel gereksinimli öğrenci

## AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF INCLUSION ON STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS ACCORDING TO PRESCHOOL TEACHER VIEWS

### Abstract:

In this study, it was aimed to examine pre-school teachers' views on the impact of inclusion on children with disabilities according to seniority, presence of students with special needs in the classroom and their education on inclusion. 171 preschool teachers participated in the study. The research data were collected with the "The Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale" developed by Rafferty and Griffin and adapted into Turkish by Şahbaz, Atılğan and Aydemir (2018). The scale contained 13 items organized under two subscales: Benefits of Integration and Risks of Integration. Research findings show that there is no significant difference pre-school teachers' views on the impact of inclusion on children with disabilities according to the variables. Implications for practice and research are discussed.

**Keywords:** inclusive education, inclusion, pre-school, pre-school teacher, students with special needs

### Giriş

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), özel gereksinimli öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği vurgusunun yer aldığı ilk uluslararası belge niteliğindedir. Sonraki yıllarda yayınlanan 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1994 Salamanca Bildirgesi ve 2006 tarihli Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme bütünleştirme yaklaşımının gelişimini destekleyen uluslararası sözleşmeler olarak öne çıkmaktadır. Sözleşmelerdeki ortak vurgu fırsat eşitliği temelinde, ayrımcılık yapılmaksızın herkes için eğitimidir. Sözleşmeleri imzalayan taraf devletlerden eğitim hizmetlerini her seviyede yetersizliği olan tüm öğrencileri kapsayacak şekilde düzenlemeleri istenmektedir. Salamanca Bildirgesi (1994) ile temeli atılan bütünleştirme yaklaşımı, kaynaştırma eğitiminin her türlü farklı gereksinimi olan tüm öğrencileri kapsayacak şekilde geliştirilmesi ile yapılandırılmıştır. Bütünleştirme, eğitim sisteminde ayrımcılığı azaltıp öğrencilerin eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verme sürecidir (UNESCO, 2005). Tanımda da ifade edildiği gibi bütünleştirme ayrımcılığa maruz kalabilecek tüm öğrencilerin eğitim sistemlerine eşit katılım sağlamalarına imkân vermektedir. Başka bir ifadeyle bütünleştirme okulların, sınıfların, programların ve derslerin tüm çocukların katılabileceği ve öğrenebileceği şekilde düzenlenmesi ve uyarlanmasıdır (UNESCO, b.t.).

Türkiye’de bütünleştirme kavramının ilk kez bir yönetmelikte yer alması, 2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile olmuştur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2018) göre; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi” ifade etmektedir (MEB, 2018). Yönetmelikte bütünleştirme ve kaynaştırma kavramları aynı anlamda kullanılmış olsa da aralarında birçok farklılık bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireyin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim almasını sağlayan bir sistemdir. Bu sistem içindeki destek eğitim hizmetlerinin tamamı öğretmen tarafından sağlanmamakta, özel gereksinimli birey bazı durumlarda destek eğitim odası veya kaynak odaya gitmektedir. Fakat bütünleştirme uygulamalarında sınıftaki tüm bireylerin ihtiyaçlarına yönelik destek eğitim hizmetlerini öğretmen sağlamaktadır. Bütünleştirme yaklaşımında öğrenim sürecindeki etkinlikler ve materyaller, tüm öğrencilerin katılım gösterebileceği şekilde tasarlanmakta ve uyarlanmaktadır. Sistem, tüm öğrencilerin farklılıklarından kaynaklı olarak ortaya çıkan gereksinimlerine uygun olarak işlemektedir. Öğrencilerin aynı ortamda eğitim görmesiyle ayrımcılığın en aza indirgenmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan bütünleştirme kavramı, kaynaştırma eğitimine göre daha geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında bütünleştirme kavramıyla kaynaştırma eğitimi ve kapsayıcı eğitim kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı ve birbirine karıştırıldığı görülmüştür. Bu karışıklığın sebebi kavramların birden fazla İngilizce karşılıklarının bulunmasıdır. Uluslararası alanyazında daha çok “kapsayıcı eğitim” terimi kullanılsa da bu araştırmada son yönetmelikte kullanılan “bütünleştirme” terimi tercih edilmiştir.

Bütünleştirmenin başarılı olabilmesi okul yönetimi, aile, öğretmen ve öğrenme ortamı gibi faktörlere bağlıdır (Ünay ve Çakıroğlu, 2019). Çocuğun aileden sonra ilk sosyalleştiği yer olan okul öncesi eğitim, bütünleştirmenin başarılı olabilmesine temel oluşturur. Okul öncesi eğitim, eğitimin ilk basamağı olarak görülen ve çocuğun sosyal hayata uyumlu bir yaşam sürdürebilmesi için tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan kritik bir dönemdir. Her çocuk özeldir ve her çocuğun farklı gereksinimleri vardır. Bütünleştirme yaklaşımında önemli unsurlardan biri ve bu araştırmanın ana unsuru olan öğretmen başarılı bir bütünleştirme için sınıf içinde ve dışında düzenlemeler yapması beklenen kişidir. Bütünleştirme uygulamalarında öğretmenlerin önemli bir unsur olduğu göz önüne alındığında, uygulama öncesinde sistemli ve planlı çalışmaların gerekliliği de ortaya çıkacaktır (Civelek, 1991). Bütünleştirme sürecinde farklılıkları olan tüm öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerine erişimlerinin sağlanması ve katılımlarının artması için öğretmenlerin, tüm öğrencilere göre müfredatı uyarlaması gerekir (Koç, Uysal ve Yılmaz, 2019). Bu nedenle bütünleştirmenin öğretmenler tarafından benimsenmiş olması gerekir.

Bütünleştirme yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalar bütünleştirmenin öğrenciler arasındaki eşitliği artırdığı ve performans farklarını azalttığını göstermektedir (Savolainen, 2009). Bütünleştirme uygulamalarının başarısında öğretmen ve ebeveyn etkileşimi, okulun tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme ortamı sağlaması ve akran bakış açısı önemlidir (Polirstok, 2015). Rafferty ve Griffin (2015) ebeveynler ve okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler ve normal gelişim gösteren bireyler için faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda bütünleştirme uygulamalarını, normal gelişim gösteren bireylerin ebeveynleri özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinden daha riskli bulduklarını belirtmişlerdir. Rajendran ve Elavarasi (2016), ilkokul öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin bütünleştirme ile ilgili farkındalığa sahip olmalarının, bütünleştirme ile ilgili uygulamaları kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Yapılan bir araştırmada (Hsien, Brown ve Bortoli, 2009) öğretmenlere bütünleştirmeyle ilgili bir program uygulanmış, program sonunda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere daha duyarlı olduğu görülmüştür.

Bütünleştirmenin tam anlamıyla uygulanabilmesi, eğitimde yapılan reformlara bağlıdır. Hornby (2016), açık ve tutarlı ulusal eğitim politikalarının bütünleştirme için gerekli olduğunu vurgulamış, öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler konusunda yetkin hale gelmesi gerektiğini belirtmiştir. ABD ve Avustralya’da bütünleştirme ile ilgili yapılan reformların ayrımcılık ve dışlamayı azalttığı fakat daha güçlü şekilde yasalaşmaya ihtiyaç duyulduğu görülmüştür (De Bruin, 2019). Araştırmada, ülkelere bütünleştirme yaklaşımının okullarda uygulanmasıyla ilgili bağlayıcı yükümlülüklerin getirilmesi önerilmiştir.

Türkiye 2007 yılında Birleşmiş Milletler Engelliler Hakkında Sözleşmeyi imzalayarak eğitim politikalarını herkesi kapsayacak şekilde yeniden yapılandırmayı kabul etmiştir. Bu tarihten sonra bütünleştirme yaklaşımını yaygınlaştırmak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çeşitli projeler hazırlanmış ve uygulanmaya başlamıştır. Örneğin 2010 yılında TOHUM Otizm Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) “Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi” hayata geçmiştir. Proje kapsamında seçilen pilot okulların yönetici, öğretmen ve velilerine eğitimler verilmiş, proje sonunda katılımcıların bilgi düzeyinin arttığı ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür (Tohum Otizm Vakfı ve ERG, 2010). 2011 yılında Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve MEB tarafından uygulanan “Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” kapsamında sivil toplum kuruluşları, yerel kamu kurumları, belediye ve özel sektör kuruluşlarının desteğiyle özel gereksinimli bireylere fırsat eşitliği sunulması ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi amaçlanmış, proje 2014 yılında sonlandırılmıştır (MEB, 2015). 2014-2015 yılları arasında ERG ve UNICEF, Türkiye’de bütünleştirmenin durumunu ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu doğrultuda bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları yürütülmüştür (Oral, 2016).



Türkiye’de okul öncesi eğitim 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanunu gereği özel gereksinimli çocuklar için zorunludur. 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanunun 7. maddesinde tanısı konan ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu ve bu çocuklara verilmesi gereken özel eğitimin özel eğitim okullarıyla diğer okul öncesi kurumlarda verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenciler ile ilk karşılaşılan okul öncesi öğretmenleridir. Bu nedenle bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek, hem özel gereksinimli bireyin aileden sonraki ilk sosyal ortama adapte olması hem de sonraki eğitim basamaklarına entegrasyonu açısından önemlidir.

Türkiye’de kaynaştırma eğitimiyle ilgili derleme (Avcı ve Ersoy, 2002; Baydık, 1997; Ceylan ve Aral, 2009; Ersoy 2005; Metin, 1992; Metin, 1997; Uğurlu, 1993) ve deneysel çalışmaların (Özaydın ve Çolak, 2011; Öztürk, 2007; Sever, 2007) yapıldığı görülmektedir (Metin, 2013). Ayrıca kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelendiği araştırmalar da (Alver, Bozgeyikli ve Işıklar, 2011; Danyolu, 2017; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2013; Güleriyüz ve Özdemir, 2015; Güney, 2019; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Özcan, 2020; Özokcu, 2018; Seçer, 2011; Soyyiğit, 2013; Sünbül ve Sargin, 2002; Şahbaz, 1997; Ünsal, 2019) bulunmaktadır. Alanyazında kaynaştırma eğitimiyle ilgili çok sayıda çalışma bulunmasına karşın bütünleştirme uygulamaları ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Aydemir, Atılğan ve Şahbaz, 2018; Keser ve Düzkantar, 2019; Söğüt ve Şahbaz 2018a; Söğüt ve Şahbaz 2018b). Bütünleştirmenin ulusal alanyazında yeni bir kavram olması ve öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi sahibi olmamasının yapılan araştırmaları sınırlandırdığı düşünülmektedir.

Keser ve Düzkantar (2019) bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yeterlilikleriyle ilgili yapılan çalışmaları incelemiş ve bu kapsamda Türkiye’de yapılan bir araştırmaya ulaşmıştır. Ulaşılan bu araştırmada amaç, özel eğitim okullarında çalışan branş öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeterliliklerini ve bilgi eksikliklerini belirlemek olarak açıklanmıştır (Uçar-Rasmussen ve Kış, 2018). Araştırma sonucunda branş öğretmenlerinin özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmadığı, problem davranışlar karşısında uygulayacağı yöntemi bilmediği, %40’ının bu konuda deneyimi olmadığı ve %65’inin konu hakkında eğitim almadığı ortaya koyulmuştur. Söğüt ve Şahbaz (2018a) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamalarını bağımsız hareket etme, gözlemleyerek öğrenme, etkinliklere katılım gösterme yönlerinden faydalı, dışlanma, reddedilme, öğretmenlerin bütünleştirme hakkında eğitimsiz olmaları yönlerinden riskli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer çalışma branş öğretmenleri ile yürütülmüş, branş öğretmenlerinin de bütünleştirme uygulamalarını hem faydalı hem de riskli buldukları görülmüştür (Söğüt ve Şahbaz, 2018b). Bu bağlamda örneklem genişletilerek tek branşta daha fazla öğretmene ulaşılmmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bütünleştirme uygulamalarında özellikle okul öncesi dönem, çocukların gereksinimlerinin karşılanması ve ileriki gelişim dönemlerinin sağlıklı olarak atlatılabilmesi için önemlidir. Bi-

reyin okul öncesi dönemdeki eğitim ortamında aidiyet duygusuna erişmesi, sonraki dönemlerde olumlu sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar kurmasını sağlar. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin, bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi hakkındaki görüşlerini incelemektir. Ayrıca bütünleştirme yaklaşımının uygulanmasında, okul öncesi öğretmenlerinin önemli olduğunu belirtmek ve bütünleştirme uygulamaları konusunda okul öncesi öğretmenlerinin farkındalıklarının artırılması gerektiğini vurgulamaktır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada, bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisinin, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde geçmişte olan veya var olan durum betimlenmeye çalışılır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, var olduğu biçimde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000). Bu çerçevede amaç, değişkenler üzerinde değişiklik yapmak değil bu katılımcıların özelliklerini betimlemektir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006).

### Katılımcılar

Araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’de MEB’e bağlı; bağımsız anaokulu, ilkokul veya ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfı ve özel anaokulunda görev yapan 172 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Bir katılımcının görev yeri Kıbrıs olduğundan araştırmaya dahil edilmemiş, toplamda 166 kadın ve 5 erkek okul öncesi öğretmenin cevaplarına göre analiz yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	166	97.1
Erkek	5	2.9
Kıdem yılı		
1-5	85	48.0
6-10	36	21.1
11-16	37	21.6
17 ve üstü	16	9.4
Yaş		
25 ve altı	58	33.9
26-35	68	39.8
36-45	35	20.5
45 ve üzeri	10	5.8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 166 tanesinin kadın, 5 tanesinin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %85'inin kıdem yılı 1-5 yıl aralığında, %68'inin yaş aralığı ise 26-35 arasındadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerini belirlemek için bir form ve bütünleştirmeye yönelik görüşlerini belirlemek için ölçek kullanılmıştır.

**Kişisel bilgi formu:** Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, görev yaptıkları şehir, mezun oldukları bölüm, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, mevcut okulda bulunma süresi, çalıştığı brans, sınıfında özel gereksinimli birey olup olmaması, sınıfında özel gereksinimli birey varsa yetersizlik türü ve bütünleştirme ile ilgili eğitim alıp almadığını belirleyen sorular yer almaktadır.

**Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi ölçeği (BÖĞÇÜE):** Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen ve Şahbaz, Atılğan ve Aydemir (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan BÖĞÇÜE'nin kullanılması için e-mail yoluyla izin alınmıştır. Ölçek 5'li likert tipi ölçek olup, (Tamamen kabul etmiyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum) aile ve öğretmenlerin bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar açısından sağladığı faydaları ve oluşturduğu riskleri ölçmek üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan Bütünleştirmenin Faydaları 7 maddeden, Bütünleştirmenin Riskleri ise 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin fayda boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35'tir. Bu boyuttan alınan puan yükseldikçe bütünleştirmenin faydalarının yüksek olduğu, puan düşüğe bütünleştirmenin faydalarının düşük olduğu anlamı çıkmaktadır. Ölçeğin risk boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30'dur. Bu boyuttan alınan toplam puanın yükselmesi bütünleştirmenin risklerinin azaldığını, düşmesi ise bütünleştirmenin risklerinin arttığını göstermektedir (Şahbaz, Atılğan ve Aydemir, 2018).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin tamamına gönüllülük esası dikkate alınarak ölçek uygulanmıştır. Veriler araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiştir. Tüm analizler istatistik programı (SPSS 25) kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel analizler esnasında parametrik testler için normal dağılım varsayımı test edilmiş, verilerin normallik varsayımını sağlaması sonucunda analizlerde parametrik istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılan öğretmenlerin özellikleri betimsel istatistik (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularının analizinde kestirimsel istatistikten yararlanılmıştır. Değişken türüne göre ikili gruplarda (sınıfında özel gereksinimli öğrenci olma durumu, bütünleştirme ile ilgili eğitim alma durumu) bağımsız gruplar t-testi uygulanırken, üç ve daha fazla gruplarda tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır.

Kıdem yıllarına göre katılımcıların sayıları arasındaki farkların çoğunluğundan dolayı tek yönlü varyans analizi sonuçlarının yanı sıra bu değişkene ilişkin bulgularda betimsel istatistikler de rapor edilmiştir.

### Bulgular

Araştırmaya toplamda 171 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 88 tanesinin sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunurken 83 tanesinde ise bulunmamaktadır. Katılımcıların 114 tanesi bütünleştirme ile ilgili bir eğitim aldığı ifade ederken 57 katılımcı ise bu konuyla ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bütünleşme ile ilgili eğitim alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen verilere ilişkin normallik varsayımının test edilmesinde elde edilen basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği (BÖGÇÜE) Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
BÖGÇÜE	171	-,102	,186

Tablo 2 incelendiğinde, BÖGÇÜE Ölçeği puanlarının *çarpıklık ve basıklık* katsayıları -1,5 ile +1,5 arasında yer aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre  $\pm 1.5$  basıklık ve çarpıklık değeri psikometrik amaçlar ve normal dağılım için mükemmel olarak kabul edilmektedir.  $\pm 2.0$  arasındaki bir değer de belirli bir uygulamaya bağlı olarak çoğu durumda kabul edilebilir. Ayrıca Seçer (2013) de normal dağılım varsayımının; ‘çarpıklık ve basıklık’ değerlerine bakılarak değerlendirilmenin daha doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla BÖGÇÜE Ölçeği puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,5 ve +1,5 arasında yer aldığı için puanların normal dağıldığını söyleyebiliriz.

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeğine ilişkin verilere ait betimsel istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Dizi Genişliği	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	S <sub>s</sub>
BÖGÇÜE	171	39	26	65	45,69	6,25

Tablo 3'e göre 171 katılımcıdan elde edilen en düşük puan 26, en yüksek puan ise 65'tir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılına göre BÖGÇÜE ölçeğinden elde edilen verilere ait betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Kıdem Yılına Göre Betimsel İstatistikler

Kıdem yılı	N	Ortalama	Standart sapma	En Düşük	En Yüksek
1-5	82	46.62	5.70	26,00	62,00
6-10	36	44.52	6.57	33,00	59,00
11-16	37	43.97	6.03	29,00	56,00
17 ve üzeri	16	47.43	7.78	30,00	65,00
Toplam	171	45.68	6.25	26,00	65,00

Tablo 4 incelendiğinde kıdem yılı 17 ve üzeri yıl arasında değişen okul öncesi öğretmenlerinin, bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması görece olarak daha yüksek olup ölçekten alınan en düşük puan 30 iken en yüksek puan ise 65'tir. Bütünleştirmenin faydaları ve riskleri alt boyutlarına ilişkin kıdem değişkenine göre betimsel istatistikler Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 5.** Bütünleştirmenin Faydaları Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

BF	N	Ortalama	Standart sapma	En Düşük	En Yüksek
Kıdem Yılı					
1-5	82	29,52	4,89	7,00	35,00
6-10	36	27,52	5,95	15,00	35,00
11-16	37	28,32	4,95	20,00	35,00
17 ve üzeri	16	28,93	4,94	22,00	35,00
Toplam	171	28,78	5,17	7,00	35,00

Tablo 5 incelendiğinde kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin bütünleştirmenin faydaları alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarının, diğer kıdem yıllarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=29,52$ ). Bununla birlikte diğer ortalamaların birbirine çok yakın olduğu da göze çarpmaktadır.

**Tablo 6.** Bütünleştirmenin Riskleri Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

BR	N	Ortalama	Standart sapma	En Düşük	En Yüksek
Kıdem Yılı					
1-5	82	17,09	3,81	9,00	30,00
6-10	36	17,00	4,67	6,00	26,00
11-16	37	15,64	4,06	9,00	24,00
17 ve üzeri	16	18,50	5,53	7,00	30,00
Toplam	171	16,89	4,26	6,00	30,00

Tablo 6 incelendiğinde kıdem yılı 17 ve üzeri olan öğretmenlerin bütünleştirmenin riskleri alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarının, diğer kıdem yıllarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=18,50$ ). Bununla birlikte en düşük ortalama puanın kıdem yılı 11-16 yıl arasında olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=15,64$ ).

Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkisinin, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Bütünleştirme Eğitiminin Okul Öncesi Bireyleri Üzerindeki Etkisinin Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenin Kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3	277,784	92,595	2,42	,067
Gruplar İçi	167	6373,163	38,163		
Toplam	170		6650,947		

[ $F_{(3-167)} 2,42 p>.01$ ].

Tablo 7’de verilen ANOVA sonuçlarına göre bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. [ $F_{(3-167)} 2,42, p>.01$ ]

Bütünleştirmenin faydaları alt boyutuna ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin, sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olup olmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Bütünleştirmenin Faydaları Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi

Grup	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
Var	88	28.60	4.97	-,486	169	,627
BF Yok	83	28.98	5.39			

$t(169)=-,486, p>0,05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunmayan öğretmenlerin bütünleştirmenin faydaları puan ortalamalarının, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından görece daha yüksek olmasına rağmen t testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bütünleştirmenin faydaları alt boyutu puan toplamının yükselmesi, bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki faydasının yükseldiğini göstermektedir.

Bütünleştirmenin riskleri alt boyutuna ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin, sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olup olmamasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Bütünleştirmenin Riskleri Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi

Grup	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
Var	88	17.01	4.10	,367	169	,714
BR Yok	83	16.77	4.45			

$t(169)=,367, p>0,05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere sınıfında özel gereksinimli öğrencinin olduğunu ifade eden öğretmenlerin bütünleştirmenin riskleri puan ortalamaları, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından görece daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bütünleştirmenin riskleri alt boyutunda farklılaşmanın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bütünleştirmenin riskleri alt boyutu puan toplamının yükselmesi, bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki riskinin azaldığını göstermektedir.

Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmen görüşlerinin, bütünleştirme ile ilgili eğitim alma durumlarına göre bütünleştirmenin faydaları alt boyutunda farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Bütünleştirmenin Faydaları Alt Boyutu, Eğitim Alıp Almama Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ss	t	df	p
BF Evet	114	29,16	5,30	1,35	169	,178
Hayır	57	28,03	4,84			

$t(169)=1,35$  ,  $p>0,05$

Tablo 10 incelendiğinde bütünleştirme konusunda eğitim alıp almama değişkenine göre öğretmenlerin bütünleştirmenin faydaları alt boyutuna ilişkin görüşleri, eğitim alan öğretmen puan ortalamaları almayanlara göre daha yüksek olsa da t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmen görüşlerinin, bütünleştirme ile ilgili eğitim alma durumlarına göre bütünleştirmenin riskleri alt boyutunda farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Bütünleştirmenin Riskleri Alt Boyutu, Eğitim Alıp Almama Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ss	t	df	p
BR Evet	114	16,64	4,05	-1,06	169	,289
Hayır	57	17,38	4,16			

$t(169)=-1,06$  ,  $p>0,05$

Tablo 11 incelendiğinde bütünleştirme konusunda eğitim alıp almama değişkenine göre öğretmenlerin bütünleştirmenin riskleri alt boyutuna ilişkin görüşleri, eğitim almayan öğretmen puan ortalamaları alanlara göre daha yüksek olsa da t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkisine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın ilk alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerinin, kıdem yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamaları incelendiğinde kıdem yılı 17 ve üzeri yıl arasında değişen okul



öncesi öğretmenlerinin, bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgu Yada ve Savolainen'in (2017) daha uzun deneyime sahip öğretmenlerin, bütünleştirmeye yönelik daha olumsuz tutumlara sahip olduğu sonucuyla ise ters düşmektedir. Sonuç olarak kıdem yılı fark etmeksizin çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, bütünleştirmenin faydaları ve risklerine yönelik bakış açılarının birbirine yakın düzeyde olduğu ifade edilebilir. Rafferty ve Griffin (2005) ebeveynler ve okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin bütünleştirmeye ilişkin tutumlarının deneyim yılıyla ilişkili olmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgu, Sucuoğlu ve diğerlerinin (2014) kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri hakkında yaptığı araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

İkinci alt amaca ilişkin bulgulara göre, sınıfında özel gereksinimli öğrencinin olduğunu ifade eden öğretmenlerin BR puan ortalamaları, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunmayan öğretmenlerin BR puan ortalamalarından görece daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç; özel gereksinimli bireylerle yaşantı geçirmenin, okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirmeye olan bakış açısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre, bütünleştirme konusunda eğitim alan öğretmenlerin bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki görüşlerine ilişkin ortalamaları, bütünleştirme konusunda eğitim almayanlara göre daha yüksek olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili eğitim alan öğretmenle, konuyla ilgili herhangi bir eğitim almayan öğretmenin bütünleştirmenin faydaları ve risklerine olan bakış açısının benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum; öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, hazırlanan eğitim hizmetlerinin uyarlanmış etkinlikler içermemesi, bireye uygun destek eğitimlerin gerçekleştirilememesi veya düzenlenen eğitimlerin teoride kalarak pratikte uygulama imkanının sınırlı kalması ile açıklanabilir. Benzer bir çalışmada Söğüt ve Şahbaz (2018a) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının özel eğitim ve bütünleştirme uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmadıklarından dolayı bütünleştirme uygulamalarının faydalı mı yoksa riskli mi olduklarına karar veremediklerini belirtmişlerdir. Avustralya'da bütünleştirme uygulamalarının geliştirilmesi için altı ay boyunca uygulanan bir program sonunda öğretmenlerin sınıf yönetimi ve planlamalarının geliştiği, okulda iş birliği içerisinde ettikleri ve özel gereksinimli bireylere daha duyarlı oldukları belirtilmiştir (Deppeler, 2006). Başka bir çalışmada (Hsien, Brown ve Bortoli, 2009) özel eğitim ve bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili alınan kursların öğretmenleri geliştirdiği ve daha iyi eğitim niteliğine sahip öğretmenlerin bütünleştirme konusunda daha olumlu oldukları belirtilmiştir. Rajendran ve Elavarasi (2016), öğretmenlerin bütünleştirme ile ilgili farkındalığa sahip olmalarının bütünleştirme uygulamalarını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Çalışmada farkındalığa sahip

öğretmenlerin, daha iyi bir sınıf yönetimi sağlayarak yetenek ve gereksinimlere göre etkinlikler düzenlemesinin daha olası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polirstok (2015) ise başarılı bir bütünleştirme için okul liderlerinin ve öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak mesleki beceri ve kapasiteye sahip olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin kanıt temelli yöntemler hakkında mesleki bilgiye sahip olması ve bu yöntemleri uygulaması gerekmektedir (Hornby, 2016).

### Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda, özel gereksinimli bireylerle yaşantı geçir-memiş olan öğretmenler için öğretmenlere kaynaklık edecek öğretim programlarının hazırlanması ve hazırlanan öğretim programlarında bütünleştirme kapsamında bu-lunan öğrencilere yönelik eğitim etkinliklerinin yer alması önerilebilir. Oluşturulan eğitim etkinlikleri, etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış yöntem ve tekniklerle oluşturu-larak ve okul öncesi öğretmenlerine tanıtılabilir. Öğretmen adaylarına hizmet önce-sinde bütünleştirme kapsamında bulunan bireylerin gelişimsel özellikleri hakkında bilgi verilebilir. Okul öncesi öğretmenlerine bütünleştirme yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir, verilen eğitimin içeriği ve yeterliliği hakkında düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca eğitim fakültelerinin lisans programlarında bütünleştirme dersine yer verilmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- ALVER, B., Bozgeyikli, H., ve Işıklar, A. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 15(1).
- AVCI, N. ve Ersoy, Ö. (2002). *Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar*. Milli Eğitim, 144, 68-70.
- BAYDIK, B. (1997). *Özel eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi kurumların kaynaştırmadaki önemi*. Milli Eğitim, 136, 27-29.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER (BM). (2006, 13 Aralık). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-withdisabilities.html>
- CEYLAN, R. ve Aral, N. (2009). *Kaynaştırma eğitimi*. Fazlıoğlu Y. (Edt.), Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi (s 437-460). Kriter Yayın.
- CİVELEK, A. (1991). Zihinsel özürülü çocukların eğitiminde bütünleştirme yöntemi (amacı, türle-ri, gerektirdiği koşullar). *Eğitim ve Bilim*, 15(82).
- ÇAKIROĞLU, O. ve Ünay, E. (2019). *Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler*. Gün-gör H. ve Rakap S. (Edt.), Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme (s 57-79). Pegem Akademi Yayıncılık.

- DANYOLI, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- DE BRUÏN, K. (2019). *The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison*. International Journal of Inclusive Education, 23(7-8), 811-826.
- DEDE, Ş. (1996). *Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi*. Özel Eğitim, 2(2), 91-94.
- DEPPELER, J. (2006). *Improving inclusive practices in Australian schools: Creating conditions for university-school collaboration in inquiry*. European Journal of Psychology of Education, 21(3), 347.
- ENGELLİLER Hakkında Kanun, 7.7.2005 tarihli 25868 Sayılı Resmî Gazete, 9463-9468.
- ENGİN, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., ve Köselioğlu, Y. S. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği)*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 13, 27-44.
- ERSOY, Ö. (2005). *Erken çocukluk döneminde kaynaştırma*. Sevinç M. (Edt.), Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar (s 433-440). Morpa Kültür Yayınları.
- FRAENKEL, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies.
- GÜLERYÜZ, B., ve Özdemir, M. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler, 8(3), 53-64.
- GÜNEY, B. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- HORNBY, G. (2016). *Inclusive special education*. Springer-Verlag.
- HSİEN, M., Brown, P. M., ve Bortoli, A. (2009). *Teacher qualifications and attitudes toward inclusion*. Australasian Journal of Special Education, 33(1), 26-41.
- KARASAR, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- KESER, F. ve Düzkantar, A. (2019). *Bir alanyazın taraması: Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi*. Journal of International Social Research, 12(65).
- KOÇ, H., Uysal, Ç. ve Yılmaz, Y. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri, Güngör H. ve Rakap S. (Edt.), Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme (s 111-115). Ankara: Pegem Akademi.
- METİN, N. (1992). *Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları*. Özel Eğitim, 1(2), 34-36.
- METİN, N. (1997). Okul öncesi dönemde entegrasyon ve entegrasyonun başarısını etkileyen faktörler. Haktanır, G. (Edt.), Okul öncesi eğitim sempozyumu; Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği.

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Okul Öncesi Öğretmen...

- METİN, Ş. (2013). *Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 146-172.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2015, 15 Temmuz). *Özel eğitimin güçlendirilmesi projesi*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitimin-guclendirilmesi-projesi/icerik/558>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2018, 7 Temmuz). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* (Sayı: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- ODLUYURT, S. (2007). Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı.
- OREL, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). *Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim, 5(01).
- ÖZAYDIN, L. ve Çolak, A. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri*. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri, 1(1), 189 – 226.
- ÖZCAN, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZOKÇU, O. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 19(3), 418-433.
- ÖZTÜRK, T. (2007). Anasınıflarına devam eden normal çocukların bilgilendirilmesinin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- POLİRSTOK, S. (2015). *Classroom management strategies for inclusive classrooms*. Creative Education, 6(10), 927.
- RAFFERTY, Y., ve Griffin, K. W. (2005). *Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers*. Journal of Early Intervention, 27(3), 173-192.
- RAJENDRAN, P. ve Elavarasi, D. (2016). *Awareness of regular primary school teachers towards inclusive education with special reference to special needs children*. Journal of Applied Research in Education. 21(1), 365-382. ISSN 0975-0665.
- SAVOLAINEN, H. (2009). *Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland*. Prospects, 39(3), 281-292.
- SEÇER, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- SEÇER, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- SEVER, F. D. (2007). Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerinin etkilerinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- SOYYİĞİT, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Pendik ilçesi örneği). [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- SÖĞÜT, D. A. ve Şahbaz, Ü. (2018a, 2-5 Mayıs). *Bütünleştirme uygulamalarının özel gereksinimli çocuklar üzerine etkisinin sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Vth International Eurasian Educational Research Congress, Çinkır, Ş. (Ed.), Anı Yayıncılık, (s. 643-649). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- SÖĞÜT, D. A. ve Şahbaz, Ü. (2018b, 2-5 Mayıs). *Bütünleştirme uygulamalarının özel gereksinimli çocuklar üzerine etkisinin branş öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi [Sözlü bildiri]*. Vth International Eurasian Educational Research Congress, Çinkır, Ş. (Ed.), Anı Yayıncılık, (s. 650-658). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- SUCUOĞLU, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş., ve Akalın, S. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(4), 1467-1485.
- SÜNBÜL, A. M., ve Sargin, N. (2002). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi [Sözlü Bildiri]*. 12th. National Special Education Conference, Ankara.
- ŞAHBAZ, Ü. (1997). Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ŞAHBAZ, Ü., Atılğan, H., ve Aydemir, D. (2018). *Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışması*. Kastamonu Eğitim, 26(6), 1843-1850.
- TABACHNICK, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Allyn and Bacon.
- TOHUM Otizm Vakfı ve ERG. (2010). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. <https://www.tohumotizm.org.tr/hakkimizda/projeler/tamamlananprojeler/kaynastirma-ve-butunlestirmenin-etkinligini-artirmak-icin-politika-ve%20uygulama-onerileri-2010/>
- UÇAR-RASMUSSEN, M. ve Kış, A. (2018). *Qualifications of subject teachers in special education schools*. Journal of Education and Training Studies, 6(4), 48-57.
- UNESCO. (1994). Final Report: World conference on special needs education: Access and quality. Paris, France: Author.

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Okul Öncesi Öğretmen...

UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all, Paris: UNESCO.

UNESCO. (b.t.). Inclusive education. <http://www.iiep.unesco.org/en/inclusive-education>

UNICEF. (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

ÜNSAL, K. (2019). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YADA, A. ve Savolainen, H., (2017). *Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices*. Teaching and Teacher Education, 64, 222-229.

# İLKOKUL MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE OYUN TEMELLİ YAKLAŞIMIN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Ebru ERGÜL<sup>1</sup>, Mustafa DOĞAN<sup>2</sup>**

\* Bu araştırma birinci yazarın "Matematik Öğretiminde Oyun Temelli Yaklaşım" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, Temel Eğitim, ebruergul28@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0298-7035.

2 Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Matematik Eğitimi, mustafa.dogan@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7380-9869.

Geliş Tarihi: 27.02.2021 Kabul Tarihi: 06.07.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.887654

**Öz:** Bu araştırmanın amacı oyun temelli etkinliklerle tasarlanmış matematik öğretimi süreçlerinin geleneksel yöntemle yapılan matematik öğretim süreçlerine göre öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma nicel yöntemde tasarlanmış öntest-sontest kontrol gruplu gerçek deneysel desen araştırmadır. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet ilkokulunun ikinci sınıfında öğrenim gören 81 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 4 haftalık bir zaman diliminde toplanmıştır. Uygulama süreçleri deney grubunda yer alan öğrencilerle oyun temelli matematiksel etkinlikler, kontrol grubundaki öğrencilerle ders kitaplarında yer alan etkinlikler kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri iki çalışma kâğıdı ile toplanmıştır. Toplanan veriler bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin matematiksel başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat deney grubunda bulunan öğrencilerin sontest puan ortalamalarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerden yüksek olması ve deney grubuna ait öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** matematik öğretimi, oyun temelli öğretim, öğrenci başarısı

# THE EFFECT OF GAME-BASED TEACHING MATHEMATICS ON STUDENT ACHIEVEMENT IN ELEMENTARY SCHOOL

## Abstract:

This research is aimed to determine the effect of game-based activities on students' mathematical achievement compare to traditional instruction of mathematics. In the research, pre-test and post-test experimental design was used. It has been conducted with 2nd-grade students who attended a primary school. The study groups consisted of 81 students. The data were obtained within four weeks. The study was carried out with the students in the experimental group who are exposed to game-based mathematical activities whereas in the control group, some textbooks used in teaching mathematics were used. The data were obtained two worksheets and, analyzed by using a statistic program. Accordingly, no meaningful difference has been detected on success between the experiment and the control group statistically. However, the post-test mean scores of the students in the experimental group were higher than those of the students in the control group. Furthermore, the post-test means of the experimental group indicated increases compared to the pre-test. These findings show that gamified activities have a considerable impact on mathematics education and success. No meaningful difference between mathematical success and gender variable was observed.

**Keywords:** teaching of mathematics, game-based teaching, student achievement

## Giriş

Matematik kendi içerisindeki bilimsel derinliğinin yanı sıra tıp, sanat, astronomi gibi diğer bilimsel alanlara katkı sunmaktadır (Baykul, 2006). Öyle ki insanlar günlük hayatlarında para sayarken, fatura öderken, alışverişte dört işlem yaparken, günlük hayat problemlerinin çözümü için analizlerinde, sınıflandırmalar yapıp çözüm yolları geliştirirken matematiksel düşünme süreçlerini işletirler (Çetin, 2016). Dolayısıyla matematik insan hayatı için olmazsa olmaz bir noktada görülebilir.

Yalın bir dille ifade etmek gerekirse matematik öğretimi, matematiğin sistemi içerisindeki yapıları, bağıntıları ve bunlar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına ve günlük hayatta kullanılabilmesine yönelik yapılan çalışmaların tümüdür (Baki, 2015). Eğitim öğretim süreçlerinin etkililiğini belirleyen birtakım değişkenler olduğu gibi matematik öğretim süreçlerinin etkililiğini de sınıf özellikleri, öğretim materyali, uygulanan



öğretim programının nitelikleri, öğrenci özellikleri, sürecin değerlendirilmesinde kullanılan yaklaşım, öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşıma bağlı olarak kullanılan yöntem ve teknikler belirlemektedir (Çakmak, 2004). Bu değişkenler içerisinde en büyük paylardan birisi matematik eğitiminde kullanılan öğretim yaklaşımı, yöntem ve teknik etmenlerine düşmektedir (Baykul, 2006). Bu bağlamda matematik öğretimi buluş ve sunuş yoluyla öğrenme, problem çözme temelli öğrenme, ilişkisel anlamaya odaklanma, kavramsal öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımla öğrenme gibi yaklaşımların yanı sıra Piaget, Glaser, Bruner, Bloom, Gagne gibi kuramcılarının geliştirdikleri öğrenme kuramlarının matematiğe uyarlanması yoluyla yürütülebilmektedir (Altun, 1998; Baykul, 2006; Millî Eğitim Bakanlığı, 2018; Van De Walle vd., 2016). Düz anlatım, soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma, iş birlikli öğretim yöntemleri, oyun ile öğretim, rol yapma gibi yöntemler ise matematik öğretme süreçlerinde yaygın kullanım alanı bulmaktadır (Çiftçi, 2005). Matematik öğrenme başta olmak üzere birçok disiplin için öğrenenin süreçlere aktif katılım göstermesiyle öğrenme düzeyi arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır (Van De Walle vd., 2016). Eğer birey süreçlere aktif katılım gösterirse öğrenme düzeyi artmaktadır. Aktif öğrenme bireye sürecin aktif sorumlusu olma görevi yüklediği için matematik öğretiminde daha etkili olabilmektedir (Açıkgöz, 2008).

Aktif öğrenme kavramı öğrenme ortamına katılan bireylerin gerek grup dinamiği içerisinde gerekse bireysel katılımlarının en üst düzeyde olduğu yöntem ve tekniklerin kullanılmasyla yürütülen süreç yaklaşımıdır (Sönmez, 2005). Bu yaklaşımda iş birlikli öğrenme, keşfederek öğrenme, problem çözme, araştırma yoluyla öğrenme, eğitimsel oyunlar gibi yöntemlerin yanı sıra alanda kartopu, flaş kart, bilgi kese kâğıdı, kart eşleştirme gibi öğrenme etkinlikleri de bulunmaktadır (Türksoy ve Taşlıdere, 2016). Oyun kavramı kendini özgürce ifade etmenin yolu, yüksek motivasyonlu faaliyet, kendi içinde özgür, eğlenceli etkinlikler olarak ifade etmektedir (Bergen, 1988). Buradan yola çıkılarak aktif öğrenmenin de önemli hususlarını içinde barındıran oyun kavramının oyun ile öğretim (oyunlaştırma) yöntemi şeklinde eğitim öğretim ortamlarında artan bir önemle yer bulduğu görülmektedir (Özyürek ve Çavuşoğlu, 2016). Oyunlaştırma fikri, matematik ve oyun kavramlarının birbirleri ile ilişkilerini açıklayan araştırmaların bulguları (Uğurel ve Moralı, 2010; Wells, 2012) ve birçok alan arasında oyun kullanımına en uygun alanın matematik olarak belirlenmesi gibi sonuçlardan hareketle matematik öğretiminde yer bulmaktadır (Rande vd., 1992). Oyunla matematik öğrenen bireylerde matematiğin anlaşılması zor ve sıkıcı olan yapısından kolayca kurtulabilme eğiliminin görülmesi (Cop ve Kablan, 2018), kaygı ve gerginliklerin azalarak matematiğe karşı ilgi ve tutumların olumlu yönde gelişmesi (Altunay, 2004), kuramsal öğrenme ile uygulama süreçleri arasındaki soyut yaşantıların somutlaştırılabilir olması (Özgenç, 2010) gibi durumların gözlenmesi oyun yöntemini matematik öğretiminde cazip kılmaktadır. Ayrıca oyunla desteklenmiş öğrenme ortamında bulunan bireyler birçok gelişim alanı açısından çok yönlü ve bütüncül bir öğrenme ortamından faydalanabilmektedir (Çetin, 2016). Oyun ortamlarının sağladığı hareket etme imkânı bu eğilimin en çok yaşandığı ilkökul öğrenci grubunda fazla enerjinin

dışarı atılmasında, ince ve kaba motor becerilerin gelişiminde, bireylerin yaratıcılıklarının gelişmesinde, problem çözmeye, strateji geliştirme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, dikkatini toplama, çok yönlü düşünme gibi birçok üst düzey düşünme becerilerin gelişim göstermesinde etkili olmaktadır (Pehlivan, 2014; Şentürk, 2020). Oyun ortamında bulunan bir birey sevinç, heyecan, korku, öfke, kaybetme ve güç kazanma gibi duygusal durumların yönetimini öğrenebilmektedir. Benzer şekilde kurallara uymayı öğrenme, farklı fikirlere saygı duyma, gruba aidiyet, iletişim kurma gibi sosyal becerileri oyun ortamında kazanabilmektedir (Altunay, 2004). Bireylerin oyun ortamında fikirlerini açıklarken rahatça konuşması ve kendini ifade etmesi dil becerilerini geliştirebilmektedir. Oyunlaştırılmış bir ortam dolaylı bir öğrenme sağladığı için ilgi çekicidir. Dolayısıyla bu ortam öğrencilerin daha hızlı ve anlamlı öğrenmesini sağlamaktadır (Gökçen, 2009). Oyun ile öğretim iş birlikli öğrenme ortamı ve akran öğrenimine imkân tanınması açısından faydalı görülmektedir. Ayrıca eğitim ortamlarında oyunların kullanımı farklı bilgi parçalarının bir araya getirilmesini ve öğrenilenlerin pekişmesini sağlamakta ve öğrenme eksiklerinin giderilmesinde etkili olmaktadır (Dönmez, 2017).

Oyun ortamlarının hem bireyler hem de eğitim ortamlarına sağladığı olumlu etkiler, önceki araştırmaların göstermiş olduğu eğilimler, ilkokul grubu çocukların oyun oynamaya yatkınlığı, eğitimsel amaçlar gibi etmenler göz önüne alındığında matematik öğretimi ve oyun kavramlarının birbirlerine sağladığı ve sağlayacağı faydalar önemli görülmektedir. İlgili alanyazından elde edilen bilgiler bu görüşü destekler niteliktedir. Buna göre matematik öğretim süreçlerinde oyun temelli yaklaşımın öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu gösteren sonuçlar Şirin'in (2011) anasınıfı öğrencileriyle; Akkaya (2018), Altunsoy (2007), Boz (2018), Çalışkan ve Mandacı-Şahin (2019), Çiftçi (2005), Demir (2016), Dinçer (2008), Gökbulut ve Yücel-Yumuşak (2014), Kılıç (2007), Kula ve Erdem (2005), Tural (2005), Yiğit (2007) ve Zaif-Kılıç (2010) tarafından ilkokul düzeyindeki öğrencilerle; Aktaş vd. (2018), Arslan (2016), Başün ve Doğan (2020), Bozoğlu (2013), Canbay (2012), Erkin-Kavasoglu (2010), Gökçen (2009), Songur (2006) tarafından ortaokul düzeyindeki öğrencilerle; Naik'in (2014) üniversite öğrencileriyle; Abrams (2008), Akinsola ve Animasahun (2007), Bright vd. (1979), Bright ve Harvey (1982), Ke ve Grabowski (2007), Ku vd. (2014), Rowe (2001), Song (2002), Van Oers (2010) ve Vankúš (2008) tarafından farklı sınıf seviyeleri ve yaş gruplarını içeren karma öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilen araştırmalarla ortaya koyulmaktadır. Önceki araştırmalar matematiğin ritmik sayma, doğal sayılar ve doğal sayılarda dört işlem, harfli ifadeler ve denklemler, sayı ve işlem kavramları, kesirler ve kesirlerde dört işlem, ölçme, geometri ve çarpım tablosu öğretimi, ortak katlar ve bölenler, olasılık, alan ve çevre, logaritma, ondalıklı sayılar, üslü sayılar, sayı yuvarlama kavramları üzerinde oyunlaştırılmış süreçlerinin etkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu araştırma ise oyunlaştırmanın matematiksel başarı üzerindeki etkisinin henüz net bir şekilde ortaya konmadığı kavramlar üzerinde yoğunlaştığı için diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Alanyazında yer alan önceki araştırmaların genellikle büyük yaş grubu (dördüncü sınıf ve üzeri öğrenciler) öğrencileriyle yapılmış olduğu görülmüştür. Bu araştırma

ise oyun etkisini matematiksel başarı yönünden gözlemek adına küçük yaş grubuyla çalışmayı hedeflediği için alanyazına zenginlik katacaktır. Buna göre araştırmanın amacı modern oyun yaklaşım kuramları benimsenerek ikinci sınıf düzeyi oyun temelli etkinliklerle tasarlanmış matematik öğretim süreçlerinin geleneksel yöntem ile yapılan matematik öğretim süreçlerine kıyasla onluk, birlik, deste, düzine, basamak değeri ve yuvarlama kavramlarının öğretilmesi hususunda öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi incelemektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öntest puanları ölçümlerine göre matematik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sontest puanları ölçümlerine göre matematik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunda bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan sontest puanları lehinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan sontest puanları lehinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında cinsiyetleri yönünden istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneysel desenlerin bir türü olan öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen olarak belirlenmiştir. Grupların seçkisiz olarak belirlendiği gerçek deneysel desen araştırmaları etkisi gözlenmek istenen değişken ya da değişkenlerin bağımsız değişken ya da değişkenler üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya koymakta bilinen en güçlü yöntemdir (Büyüköztürk, 2018). Dolayısıyla bu yöntem araştırılmak istenilen bağımsız değişkenlerin (oyun ile öğretim, geleneksel öğretim yöntemi ve cinsiyet değişkenlerinin) bağımlı değişken (öğrenci başarı) üzerindeki gerçek etkisini ortaya koyabilecek güçtedir. Araştırmanın deneysel kısmının ifadesi tablo 1 ile özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

Atama Durumu	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
R	D	O1	OÖU	O1.1
R	K	O2	İşlem yok	O2.1

D: Deney grubu, K: Kontrol grubu, R: Deneklerin gruplara yansız bir şekilde atandığı, O1: Deney grubuna uygulanan öntest, O2: Kontrol grubuna uygulanan öntest, O1.1: Deney grubuna uygulanan son test, O2.1: Kontrol grubuna uygulanan son test, OÖU: Oyunla öğretim uygulamalarını ifade etmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki bir devlet okulunun kurum yetkililerince uygun görülen on iki şubesi arasından seçilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen sınıflar okul yetkililerinin bilgileriyle bir önceki yılın sınıf başarı puanlarına göre benzerlik gösteren beş sınıftan oluşmaktadır. Bu sınıflarda araştırmaya gönüllü katılım beyanları bulunan 81 öğrenci olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler deney grubunda 39, kontrol grubunda 42 öğrenci yer alacak şekilde gruplara random olarak atanmıştır. Öğrencilerin gruplara ve cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Çalışma Grubu ve Cinsiyet Dağılımı

Gruplar	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
Deney Grubu	22	17	39
Kontrol Grubu	19	23	42
Toplam	41	40	81

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak, değerlendirmek ve yorumlamak amacıyla iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları iki ayrı forma dönüştürülmeden önce hazırlanan 30 sorunun güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenilir ölçümler yapabildiği görülen ve kazanımların öğrenilme düzeylerini ölçme yönünden birbirine paralel sorular içeren veri toplama aracı ikiye ayrılmıştır. Bu yönde bir tercih yapılmasında iki uygulama arasındaki sürenin yakın olması buna bağlı olarak öğrencilerin soruları hatırlayarak cevaplamalarının önüne geçme fikri etkili olmuştur. Buna göre elde edilen veri toplama araçlarından ilki “Çalışma Kâğıdı-1 (ÇK-1)”, diğeri “Çalışma Kâğıdı-2 (ÇK-2)” şeklinde isimlendirilmiştir. Çalışma kâğıtlarının her birinde birbirlerine paralel şekilde hazırlanmış çoktan seçmeli, doğru/yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma ve açık uçlu soru tiplerinde 15 adet soru bulunmaktadır. Veri toplama aracında farklı soru tiplerine yer verilmesi öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığını göstermektedir. Her iki veri toplama aracında bulunan açık uçlu sorular öğrencilerin deneysel işlemler öncesinde araştırma kavramlarına dair bilgi düzeylerini ve deneysel işlemler sonrasında araştırma kavramlarına ait bilgi düzeylerindeki değişimleri en iyi şekilde anlamak için kullanılmıştır. ÇK-1 araştırılan kavramlarla ilgili uygulama öncesi öğrenci başarısını değerlendirmek, ÇK-2 farklı öğretim yöntemlerine bağlı yürütülen öğretim süreçleri sonrasında öğrenci başarısını değerlendirmek için kullanılmıştır. Buna göre çalışma kâğıtlarındaki soruların hangi kazanımları ölçtüklerini gösteren bilgiler tablo 3 ile sunulmuştur.

**Tablo 3.** Çalışma Kâğıdı-1 ve Çalışma Kâğıdı-2 Kazanımlara Göre Soru Dağılımı

Kazanımlar	Sorular	
	Çalışma Kâğıdı-1	Çalışma Kâğıdı-2
M.2.1.1.2. Nesne sayısı 100'den az olan birçokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 14, 15	1, 2, 3, 4, 5, 9, 12, 13
M.2.1.1.4. 100'den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir.	8, 12, 13	6, 7, 8, 14
M.2.1.1.8. 100'den küçük doğal sayıların hangi onluğa daha yakın olduğunu belirler." ifadesini temsil etmektedir	9, 10	10, 11, 15

Tablo 3'e göre ÇK-1'de onluk-birlik kavramının kazanılma düzeyini ölçmeye yönelik on soru yer almaktadır. İlkokul matematik öğretim programında deste ve düzine kavram öğretimi "M.2.1.1.2" numaralı kazanım içerisinde kabul edildiği için ayrı bir kazanım ifadesi bulunmamaktadır. Bu nedenle oluşturulan 3 ve 4 numaralı sorular deste ve düzine kavramlarının öğrenilme düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Aynı çalışma kâğıdı içerisinde basamak değer kavramının öğrenilme düzeyini ölçmeye yönelik üç, en yakın onluğa yuvarlama kavramının öğrenilme düzeyini ölçmeye yönelik iki soru bulunmaktadır. ÇK-2'de onluk-birlik kavramının uygulamalar sonucunda öğrenilme düzeyini ölçmeye yönelik sekiz soru, basamak değer kavramının öğrenilme düzeyini ölçmeye yönelik dört soru ve en yakın onluğa yuvarlama kavramının öğrenilme düzeyini ölçmeye yönelik üç soru bulunmaktadır. ÇK-1'e benzer şekilde 2 ve 4 numaralı sorular deste ve düzine kavramlarının öğrenilme düzeyini ölçmeye yöneliktir.

#### Araştırmada Kullanılan Oyunlar

Araştırmada toplam 13 adet oyun kullanılmıştır. Bu oyunların hangi kazanımlar ile ilgili olduklarını gösteren bilgiler tablo 4 ile sunulmuştur.

**Tablo 4.** Kullanılan Oyunlar ve Kazanım İlişkileri

Oyunlar	Kazanımlar
Çoklukların Sayısını Bulma Oyunu	
Onluk Birlik Oyunu	Nesne sayısı 100'den az olan birçokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder.
Bende Kimde Oyunu	(b) Deste ve düzine kavramı öğretimi.
Zıp Zıp Desteler ve Düzineler Oyunu	
Eğlenen Parmaklar Oyunu	

---

Sürprizli Kutular Oyunu	
Basamak Adım ve Basamak Değerim Oyunu	100'den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir.
Kim Gülen Yüz Kazanmak İster Oyunu	
Kartlar Hangi Sayıyı Söylüyor Oyunu	
Yuvarlanan Tırtıl Oyunu	
Zıplayan Onluklar Oyunu	100'den küçük doğal sayıların hangi onluğa daha yakın olduğunu belirler.
Uçan Renkli Keseler Oyunu	
Ne Alsam Nasıl Ödesem Oyunu	

---

Tablo 4'te yer alan ilk beş oyun "Nesne sayısı 100'den az olan birçokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder. (b) Deste ve düzine kavramı öğretimi." kazanımına yönelik geliştirilmiştir. Bu oyunlar ile öğrencilerin miktarı 100'den az olmak şartıyla birçokluğu modeller kullanarak onluk ve birliklerine ayırabilmesi, bu modeller üzerinden sayı okumayı ve yazmayı başarabilmesi, deste ve düzine kavramlarını öğrenebilmesi ve pekiştirmesi amaçlanmaktadır. Sonraki dört oyun "100'den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir." kazanımına yönelik geliştirilmiştir. Bu oyunlar ile öğrencilerin birçokluğun basamaklarını modeller üzerinde adlandırabilmesi, basamakların basamak değerlerini gösterebilmesi ve pekiştirmesi amaçlanmaktadır. Son dört oyun ise "100'den küçük doğal sayıların hangi onluğa daha yakın olduğunu belirler." kazanımına yönelik geliştirilmiştir. Bu oyunlar ile öğrencilerde 100'den küçük doğal sayılarda sayı hissini oluşturulabilmesi, bu sayıların hangi onluklar arasında olabileceğinin doğru tahmin edilebilmesi ve pekiştirmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada kullanılan oyunlar hakkında bilgi vermek gerekirse oyunlar kısaca şu şekilde açıklanabilir:

**Çoklukların sayısını bulma oyunu:** Oyun, öğrencilere miktarı 20'yi geçmeyecek ve her turda farklı sayıda ataç verilecek şekilde çoklukların onluk ve birlik gösterimlerinin gruplandırılabilir modellerin (ataçlar) kullanılarak onluk ve birlik kartlar üzerinde konumlandırılması esasına dayanmaktadır.

**Onluk birlik oyunu:** Oyun, 10'dan 100'e kadar olan iki basamaklı sayıların onluk taban gösterimlerinin yer aldığı görsel kartları ve sayıların rakamsal temsillerinin (25 gibi) yer aldığı sayı kartlarının sınıf tahtasına kapalı bir şekilde hamur yapıştırıcı ile tutturulması, görsel veya sayı kartlarından herhangi birinin oyun kurucu tarafından açılması, görülen kartın bir sayı kartı olması halinde öğrencilerin sayma çubuklarından oluşan onluk ve birlik modelleri kullanarak sayıyı göstermesi, görülen kartın bir görsel kartı olması halinde görselin rakamsal karşılığının kâğıtlara yazılması esasına dayanmaktadır.

**Bende kimde oyunu:** 1’den 100’e kadar olan sayıların onluk taban bloklarının yer aldığı görsel temsillerin kullanıldığı oyun, oyun kurucunun ilk karttaki görsel temsili “12 bende” diye okuyarak oyunu başlatmasının ardından aynı kartta bulunan soru ifadesini okuyarak “33 kimde?” diye sorması, sayısının onluk taban bloklu görseli elinde olan öğrencinin “33 bende” diyerek cevap vermesi ve aynı kartta yazılı olan yeni sayının kimde olduğunu soran soruyu okuyarak oyunu devam ettirmesi esasına dayanmaktadır. “Son kart bende” cümlesi duyulana kadar oyun devam eder.

**Zıp zıp desteler ve düzineler oyunu:** Oyun “20x15” ölçüleri sahip dikdörtgenlerin aralarında 30 santimetrelik boşluklar bırakılarak deste kavramı için onlu, düzine kavramı için on ikili dört set şeklinde oluşturulması, ardından açık bir alana yerleştirilmesi (okul bahçesi gibi), öğrencilerin serbest bir halde setler etrafında dolaşması, oyun kurucunun karışık olarak vereceği “deste ol” veya “düzine ol” komutuyla öğrencilerin deste ve düzineleri gösteren dikdörtgensel bölgelere ayak basması beklenir. Yakın mesafede olanlar ufak zıplayış ile dikdörtgensel bölgeye atlayabilir. Her komutun ardından öğrencilerin nerede oldukları kontrol edilir. Değerlendirmeler yapılır.

**Eğlenen parmaklar oyunu:** Oyun, öğrencilerin avuç içlerine deste kelimesinin hecelerinin yazılması, oyun kurucunun “des” hecesini söylemesiyle öğrencilerin bu hecenin yazılı olduğu ellerini havaya kaldırması, “te” hecesini söylemesi ile diğer ellerini havaya kaldırması, deste kelimesini söylemesi ile öğrencilerin iki elleri havada olacak şekilde “on” diye sesli olarak söylemesi esasına dayanmaktadır. Aynı süreçler düzine kavramı öğretimi içinde benzer şekilde yürütülür. Farklı olarak düzine kelimesi üç heceli olduğu için oyun takım oyunu haline dönüşür. Öğrencilerin birinin avuç içlerine “dü” ve “zi” heceleri yazılırken kalan “ne” hecesi diğer öğrencinin sadece bir elinin işaret ve orta parmakları açık diğer parmakları kapalı olacak şekilde açık olan parmakları üzerine yazılır.

**Sürprizli kutular oyunu:** Oyun, öğrencilerin kapalı bir şekilde oyun alanına koyulan ve kendi istekleri ile seçecekleri sayı kartını açması, kartta yazılan sayının kartların yanında bulunan onluk taban blokları ile temsilinin yapılması, ardından sınıf tahtasına yerleştirilen basamak değer tablosunun bu temsilden yararlanılarak doldurulması esasına dayanmaktadır.

**Basamak adım ve basamak değerim oyunu:** Oyun, öğrencilerin oyun alanına kapalı bir şekilde bırakılan sayı kartlarından bir tanesini açması, açılan sayının basamak değerlerini gösteren sayısal ifadelerin basamak değer şablonuna ait sayı katlarını kullanarak yine şablon üzerinde göstermesi, bu yerleşimden ve sayıların onluk birlik gösterimlerinin sağladığı ipuçlarından yararlanılmasıyla sayıların basamak adlarının bulunması esasına dayanmaktadır.

**Kim gülen yüz kazanmak ister oyunu:** Oyun öğrencilerin basamak değer kavramını ölçmeye yönelik hazırladıkları soruları birbirlerine yarışma formatında sorması ve doğru yanıtları verenlerin gülen yüz çıkartması kazanması esasına dayanır.

**Kartlar hangi sayıyı söylüyor oyunu:** Bu oyun basamak değer kavramı öğretiminde kullanılan Gattegno kartlarının öğrenciler tarafından farklı iki basamaklı sayı kombinasyonları oluşturacak şekilde bir araya getirilerek oluşan sayının okunuşunun ve basamak değerlerinin birbirlerine sormaları esasına dayanmaktadır.

**Yuvarlanan tırtıl oyunu:** Oyun, öğrencilerin sayı kartlarında (1-100 arası tüm sayılar) bir tane seçmesi, bu sayının en yakın onluğuna yuvarlanmış halini doğru tahmin ederek üzerinde 10'un katlarını (10-100 arası) bulunduran tırtıl şablonunun altına yerleştirmesi esasına dayanmaktadır. Sayılar bitene kadar oyun devam ettirilir.

**Zıplayan onluklar oyunu:** Oyun, öğrencilerin sayı kartlarından (1-100 arası tüm sayılar) bir tanesini açması, karttaki sayının en yakın onluğa yuvarlanmış halinin yazılı olduğu pinpon topunu alması ve önceden belirlenmiş 1 metre 50 santimetrelik atış mesafesinden boş bir kutu içine isabetli bir şekilde atması esasına dayanmaktadır. Atış isabet yakalanana kadar devam eder.

**Uçan renkli keseler oyunu:** Bu oyun, öğrencilerin kendi istekleri ile seçecekleri sayı kartlarından (1-100 arası tüm sayılar) bir tanesini açması, sayı kartında yazan sayının en yakın onluğa yuvarlanmış halinin üzerinde yazılı olduğu keseyi alması ve önceden belirlenmiş yaklaşık 2 metrelik bir atış mesafesinden zemine konumlandırılmış halde bulunan hula-hoop içine atması esasına dayanmaktadır. Atış isabet yakalanana kadar devam eder.

**Ne alsam nasıl ödesem oyunu:** Oyun, sınıf ortamında bulunan eşyaların kullanılarak bir pazar ortamı oluşturulması, eşyaların üzerine 1'den 100'e kadar olan bazı sayıların fiyat etiketi olarak yazılması, bu eşyaların satın alınması için 10'un katlarının temsili kâğıt paralara dönüştürülmesi, oyun kurucunun öğrencilere eşyalardan bazılarının ismini söyleyerek onların satın alınmasını istemesi esasına dayanmaktadır. Seçilen ürünlerin alınabilmesi için öğrencilerin eşyaların fiyat etiketleri üzerindeki sayıları en yakın onluklarına yuvarlaması ve buna uygun kâğıt paraları kullanarak alışverişi tamamlaması beklenir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Webb'in (1997) başarı testi geliştirme aşamalarından ilk üç aşaması ve kazanım denge indeksi formülü dikkate alınarak geliştirilmiştir. Buna göre öncelikle ilkökul matematik öğretim programında bulunan kazanım tablosu incelenmiştir. Ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda kullanılması uygun görülen üç adet 2. sınıf matematik ders kitabı ilgili kazanımları ölçme yönündeki soru tipleri ve kullanılan soru görselleri yönünden incelenmiştir. İnternet araştırmalarına dayalı farklı kaynaklardaki soru tipleri de tarandıktan sonra kapsam geçerliliği için araştırma konularına yönelik belirtke tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan tabloda araştırma kavramlarıyla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ile uyumlu, farklı soru tiplerinde ve birbirlerine paralel 30 adet soru yer almaktadır.



Daha sonra Webb'in (1997) ikinci aşama olarak tanımladığı soru havuzundaki tüm soruların uzmanlarca incelenmesi yapılmıştır. Bunun için sorular kapsam ve görünüş geçerliliği yönlerinden akademisyen (1), Türkçe öğretmenleri (2) ve sınıf öğretmenlerince (4) incelenmiştir. İncelemeler sonucunda kapsam ve görünüş geçerliliğine aykırı bir durum tespit edilmemiştir. Webb'in (1997) üçüncü aşama olarak belirttiği pilot çalışma aşamasında tüm soruların güvenilirlik analizi tek bir uygulama şeklinde yapılmıştır. Pilot uygulama 2018/2019 eğitim öğretim yılında araştırmanın katılımcıları ile aynı okulda öğrenim gören ikinci sınıf 69 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulaması yapılan veri toplama aracının kazanım denge indeks hesaplaması için Webb'in (1997) "Denge İndeksi =  $1 - (\sum |1/(O)-I(k) / (H) |)/2$ " formülü kullanılmıştır. Webb tarafından formülize edilen bu değer için formül içerisindeki "O" kazanım sayısını, "I(k)" kazanım başına düzen soru sayısını, "H" toplam soru sayısını göstermektedir. Buna göre başarı testi için denge indeksi "Denge İndeksi=  $1 - (|1/3-18/30| + |1/3-7/30| + |1/3-5/30|)/2$ " şeklinde formülize edilmiştir. Hesaplamalar sonucunda denge indeks değeri 0,73 oranında gözlenmiştir. Webb (1997) başarı testlerinin kapsam denge indeksi için 0,70'den büyük bir değer kabul edilebileceğini belirtmektedir. Buna göre geliştirilen testin istenen denge indeks değerini sağladığı görülmektedir. Ayrıca veri toplama araçlarının güvenilir ölçümler yaptığını gösterir sonuçları için Cronbach's Alpha katsayısı da incelenmiştir. İnceleme sonucunda bu katsayı  $\alpha=0,89$  oranında hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi yapılan 30 soruluk veri toplama aracı öğrencilerin soruları hatırlayarak cevaplamalarının önüne geçebilmek için bir ders saati (40') içerisinde uygulanabilecek iki ayrı veri toplama aracına dönüştürülmüştür. Böylece içerisinde soru tipi ve kazanımları ölçme yönünden birbirlerine paralel 15'er sorunun yer aldığı iki tane veri toplama aracı elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan oyunların tasarlanmasında Orchid ve arkadaşlarının oyun tasarım aşamaları izlenmiştir. Bu aşamalar bir oyun yaklaşımı seçme, oyun hedeflerine hazırlık, oyuna ilişkin veri toplama, oyunu oynama, oyun materyallerini geliştirme, desenleme ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (aktaran Pehlivan, 2014). Buna göre ilk aşama için modern oyun kuramlarından bilişsel oyun teorisi oyun tasarım yaklaşımı olarak belirlenmiş ve oyunlar öğrencilerin zihinsel alt yapıları dikkate alınarak kolaydan zora doğru önceki bilgilerin oyun ortamına aktarılmasına imkân tanıyacak şekilde geliştirilmiştir. Oyunların hedeflerine hazırlık yapmak amacıyla öncelikle oyunların konuları onluk, birlik, deste, düzine, basamak değer ve yuvarlama olarak belirlenmiştir. Oyunlarla kazandırılması beklenen hedefler için "Nesne sayısı 100'den az olan birçokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder. (b) Deste ve düzine kavramı öğretimi.", "100'den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir." ve "100'den küçük doğal sayıların hangi onluğa daha yakın olduğunu belirler." kazanımları incelenmiştir. Oyun hedefleri planlanırken izlenecek yol her oyunda kendisi ile ilgili olan kazanımının merkeze alınmasıyla oyunların kendi iç süreçlerinde yapılması hedeflenen davranışların ayrıntılı planlanması şeklinde belirlen-

miştir. Oyuna ilişkin veri toplama aşaması için oyun ve öğrenme, matematiksel oyunlar, oyunlaştırma etkinlikleri vb. anahtar kelimeler kullanılarak alanyazın taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgiler neticesinde bazı uygulanabilir modeller belirlenmiştir. Bu modellere ait oyun senaryoları yazılmış, oyun mantıkları kontrol edilmiş ve oyun materyalleri geliştirilmiştir. Oyun senaryosu yazılırken oyun hedefleri, kazanımlar, öğrencilerin gelişim, yaş, sınıf seviyesi, ders süresi, kullanılacak materyaller, katılımcı sayısı, oyun alanı vb. unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Oyun desenleme aşamasında yazılan her oyun senaryosu amaçları, kaynakları, kuralları, oyuncular arası etkileşim durumları, dil anlatım, seviye ve pedagojik açılardan akademisyenler (2), sınıf öğretmenleri (4) ve Türkçe öğretmenleri (2) tarafından kontrol edilmiştir. Tasarım aşamasının son ögesi olan değerlendirme basamağı araştırmanın verilerinin toplandığı okulun 2018/2019 eğitim öğretim yılında araştırma katılımcılarıyla öğrenme özellikleri açısından benzerlik gösteren ikinci sınıfları arasından seçilen 61 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Uygulama esnasında önemli bir güçlüklerle karşılaşmamıştır. Oyunların bir ders saati (40') içerisinde uygulanabildiği görülmüştür.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri uygulama okulu kurum yetkilileri ve katılım göstermeye gönüllü öğrenci velilerinden alınan izinler doğrultusunda öğrencilerin kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadan dört haftalık bir süreçte toplanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce veliler, öğretmenler ve öğrencilerle uygulama süreçleri, etik kurallar ve not kaygısı güdülmemesi konularıyla ilgili ön görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın deneysel işlemler öncesine ait verileri için katılımcıların araştırmanın kavramlarına ait temel bilgi düzeyine ulaşabildiği sınıf öğretmenleriyle görüşülüp tespit edildikten sonra ÇK-1 uygulanmıştır. Uygulamanın ardından deney grubundaki öğrenciyle haftada dört ders saati matematiksel oyunlar oynanmıştır. Aynı süre içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerle ders kitapları içerisindeki etkinlikler ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir. Yaklaşık dört hafta sonunda ÇK-2 uygulaması yapılarak araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verilerinin toplandığı çalışma kâğıtları 100 tam puan üzerinden araştırmacılar tarafından oluşturulan ayrıntılı puanlama cetveli kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler nicel yöntemler kullanılarak SPSS-22 programıyla analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır. Normalliğin tespiti için birden fazla parametre değerlendirilmiştir. Deney grubu için öntestlerde çarpıklık değeri 0.240, basıklık değeri -0.736 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun sontestleri için çarpıklık değeri -0.131, basıklık değeri -0.598 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu için öntestlerin çarpıklık değeri -0.420, basıklık değeri -0.102 olarak gözlenmiştir. Kontrol grubunun sontestlerine ait çarpıklık değeri -0.159, basıklık değeri -0.570 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilim araştırmalarında basıklık ve

çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında gözleniyor olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde kabul görmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre araştırmamanın verilerinin normal dağılım göstermektedir. Shapiro-Wilk testi örneklem büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda kullanılan normallik testi (Büyüköztürk, 2018) olduğu için araştırmamanın verileri değerlendirilirken bu testin sonuçlarına da bakılmıştır. Shapiro-Wilk testi anlamlılık değerinin tüm gruplar için  $p > .05$  değerinden büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarda verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki başarı puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı (ilişkili) örneklem t-testi, gruplar arasındaki başarı puanları karşılaştırılmasında bağımsız (ilişkisiz) örneklem t-testi analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın son alt problemi olan cinsiyet değişkenine ait veriler incelenirken parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Bu yönde bir karar alınmasında cinsiyet değişkeninin parametrik testler yapabilmek için gerekli olan varsayımları sağlayabilme noktasında yeterli görülmemesi ve sınıflama düzeyi bir değişken olması etkili olmuştur. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin matematik başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak için Mann-Whitney U testi analizleri kullanılmıştır.

### Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul ilindeki bir devlet okulu, bu okulda öğrenim gören 81 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi, araştırmacılar tarafından geliştirilen onluk, birlik, deste, düzine, basamak değeri, en yakın onluğa yuvarlama kavramlarını kapsayan soruları içeren veri toplama araçları ve bu araçlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### Bulgular

#### Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Öntest Puanları Ölçümlerine Ait Bulgular

Bu başlık altında araştırmamanın birinci alt problemi olan "Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öntest puanları ölçümlerine göre matematik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap bulabilmek için her iki gruba da öntest olarak ÇK-1 uygulanmıştır. Elde edilen verilerin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları tablo 5 ile sunulmuştur.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Puanlarının t-Testi Analizi

Gruplar	N	Test	$\bar{X}$	ss	t	p
Deney Grubu	39	Öntest	61,97	14.4	-2,164	,034*
Kontrol Grubu	42	Öntest	68,76	13.7		

\* $p < 0,05$ .

Tablo 5'e göre deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarının birbirine yakın ancak kontrol grubu lehinde fazla olduğu görülmektedir. Öntest puanları arasında

oluşan bu fark istatistiksel açıdan düşük düzeyde anlamlıdır ( $p < .05$ ). Genel olarak tabloya bakıldığında ortalamalar arasında ciddi bir puan farkının oluşmadığı görülmektedir. Bu nedenle grupların başarılarının öntest sonuçlarına göre birbirlerine yakın olduğu başka bir deyişle öğrencilerin araştırma konuları açısından birbirlerine benzer öğrenme düzeylerinde buldukları kabul edilebilir.

### **Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Sontest Puanları Ölçümlerine Ait Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sontest puanları ölçümlerine göre matematik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için her iki gruba da sontest olarak ÇK-2 uygulanmıştır. Elde edilen verilerin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları tablo 6 ile sunulmuştur.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Puanlarının t-Testi Analizi

Gruplar	N	Test	$\bar{X}$	ss	t	p
Deney Grubu	39	Sontest	73,13	16.5	1,11	,270
Kontrol Grubu	42	Sontest	69,21	15.1		

Tablo 6’ya göre matematiksel bazı kavramların öğretiminde oyun temelli etkinlikleri kullanmanın öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t-testinde, derslerde oyunların kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin başarı puan ortalaması ( $\bar{X} = 73,13$ ) ile oyun temelli etkinliklerin kullanılmadığı sınıftaki öğrencilerin başarı puan ortalaması ( $\bar{X} = 69,21$ ) arasında bir fark olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t(81) = .270, p > .05$ ). Buna göre oyun temelli etkinliklerin matematik dersinde kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki ettiği deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı ortalamalarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı ortalamalarından yüksek olması sonucuna dayanılarak söylenebilir.

### **Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması**

Araştırmanın bu başlığı altında üçüncü alt problem olan “Deney grubunda bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan sontest puanları lehinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap verebilmek için deney grubu öğrencilerine öntest olarak uygulanan ÇK-1 ve sontest olarak uygulanan ÇK-2 sonucunda elde edilen verilerin bağımlı örneklem t-testi analizi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analiz sonuçları tablo 7 ile sunulmuştur.

**Tablo 7.** Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının t-Testi Analizi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	t	p
Öntest	39	61,97	-4,16	,000*
Sontest	39	73,13		

\*p&lt;0,05.

Tablo 7'ye göre matematiksel bazı kavramların öğretiminde oyun temelli etkinlikleri kullanmanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 39 kişilik bir sınıfta, deneysel işlemlerin öncesinde uygulanan ÇK-1 ve deneysel işlemlerin sonrasında uygulanan ÇK-2'den alınan başarı puanlarının arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımlı örneklem t- testi sonuçlarına göre, deneysel işlem öncesi başarı puanları ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = 61,97$ ) ile deneysel işlem sonrası başarı puanları ortalaması ( $\bar{X}_{\text{sontest}} = 73,13$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $t(81) = .000, p < .05$ ). Buna göre oyun temelli etkinliklerin matematik dersinde kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu başlığı altında dördüncü alt problem olan “Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan sontest puanları lehinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap verebilmek için kontrol grubu öğrencilerine öntest olarak uygulanan ÇK-1 ve sontest olarak uygulanan ÇK-2'den elde edilen verilerin bağımlı örneklem t-testi analiz sonuçları tablo 8 ile sunulmuştur.

**Tablo 8.** Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının t-Testi Analizi

Ölçüm	N	$\bar{X}$	t	p
Öntest	42	68,76	-,192	,848
Sontest	42	69,21		

Tablo 8'e göre matematiksel bazı kavramların öğretiminde oyun temelli etkinlikleri kullanmanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı deneysel müdahalenin bulunmadığı 42 kişilik bir sınıfta, ÇK-1 ve ÇK-2'den elde edilen puanların arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre, deneysel işlem öncesi başarı puanları ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = 68,76$ ) ile deneysel işlem sonrası başarı puanları ortalaması ( $\bar{X}_{\text{sontest}} = 69,21$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $t(81) = .848, p > .05$ ). Buna göre geleneksel şekilde yürütülen ve ağır-

lıkları olarak öğretmen kontrollü süreçlerin tercih edildiği eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencileri matematik dersinde istenilen başarı seviyesine taşıyamadığı söylenebilir.

### **Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarının Cinsiyetleri Yönünden Karşılaştırılması**

Araştırmanın son alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında cinsiyetleri yönünden istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramak için her iki gruba da öntest olarak uygulanan ÇK-1’den elde edilen verilerin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları tablo 9 ile sunulmuştur.

**Tablo 9.** Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Öntest Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	41	43,07	1766	735	,422
Erkek	40	38,88	1555		

Tablo 9’a göre 41 kız öğrenci ve 40 erkek öğrenciden oluşan 81 kişilik bir grupta kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin matematik başarıları arasında deneysel işlem öncesine ait başarı puanlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, kızların matematik başarıları ile erkeklerin matematik başarıları arasında sıra ortalamaları yönünden bir fark görülmektedir. Bu fark kız öğrenciler lehinde gözlenmiştir. Fakat oluşan fark durumu istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $U=735, p>.05$ ). Buna göre cinsiyet değişkeninin işlem öncesine ait matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere sontest olarak uygulanan ÇK-2’den elde edilen puanların cinsiyet yönünden anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları tablo 10 ile gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Sontest Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	41	44,23	1813,50	687,5	,210
Erkek	40	37,69	1507,50		

Tablo 10’a göre 41 kız öğrenci ve 40 erkek öğrenciden oluşan 81 kişilik bir grupta kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin matematik başarıları arasında deneysel işlem sonrasındaki başarı puanlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak

için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, kız öğrencilerin matematik başarıları ile erkek öğrencilerin matematik başarıları arasında sıra ortalamaları yönünden işlem öncesi başarı puanları sıra ortalamalarında olduğu gibi bir fark gözlenmiştir. Bu farkın kız öğrencilerin lehinde olduğu görülmektedir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $U=687$ ,  $p>.05$ ). Buna göre cinsiyet değişkeninin deneysel işlemler sonrasında matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

### **Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler**

İkinci sınıf düzeyi oyun temelli etkinliklerle tasarlanmış matematik öğretim süreçlerinin geleneksel yöntemle yapılan matematik öğretim süreçlerine göre, onluk, birlik, deste, düzine, basamak değeri ve yuvarlama kavramlarının öğretilmesi hususunda öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesinin amaçlandığı deneysel desen araştırmasında öğrenme özellikleri bakımından birbirlerine yakın gruplar üzerinde oyun temelli etkinlikleri kullanmanın öğrenci başarısını artırıcı yönde olumlu sonuçları olduğu görülmüştür. Oyunların kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin başarı puan ortalaması ile oyun temelli etkinliklerin kullanılmadığı sınıftaki öğrencilerin başarı puan ortalamasının arasındaki fark oyun temelli etkinliklerin matematik dersinde kullanılmasının matematiksel kavramların daha iyi anlaşılmasını ve pekişmesini sağladığını ortaya koymuştur. Matematiksel bazı kavramların öğretiminde oyun temelli etkinlikleri kullanmanın öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu deney grubunda deneysel işlemler öncesi yapılan öntest puan ortalaması ile deneysel işlemler sonrası yapılan son test puan ortalaması arasındaki ortalama farkından da görülebilmektedir. Bu farkın anlamlı olması da oyunların matematik başarıları üzerinde etkisinin açık bir ifadesidir. Araştırmanın kontrol grubunda bulunan öğrencilerine ait öntest ve son test puanları arasındaki farkın az olması geleneksel uygulamaların oyunlaştırma uygulamalarına göre matematik öğretimine daha düşük derecelerde etki olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla geleneksel şekilde yürütülen ve ağırlıklı olarak öğretmen kontrollü süreçlerin kullanıldığı eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencileri matematik dersinde istenilen başarı seviyesine taşıyamadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın matematik öğretiminde oyun temelli yaklaşımın öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu gösteren ilk dört alt problemden elde edilen sonuç alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. İlkokul düzeyinde yapılmış araştırmalara bakıldığında Şirin'in (2011) anaokulu öğrencilerini çalışma grubu olarak belirlediği ve sayı-işlem kavramlarının kazandırılmasında oyunun etkisinin tespit edildiği araştırma sonucunda oyun temelli etkinliklerin anasınıfı öğrencilerinin matematiksel başarıları üzerinde rutin uygulamalara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zaif-Kılıç'ın (2010) ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin katılımıyla işlem becerisinin oyun yöntemiyle kazandırılması üzerine yürüttüğü deneysel desen araştırmasında, Demir'in (2016) farklı oyun türlerinin kullanılmasıyla sayılar temasının öğretimini yaptığı araştırmasında, Dinçer'in (2008) ilköğretim 2. sınıfta öğrenim gören 58 öğrencinin katılımıyla uzunlukları ve sıvıları ölçme, geometrik cisimler ve çarpım tablosu konularının öğre-

timinde müzikle oyunlaştırılmış matematiksel etkinlikleri kullanıldığı araştırmasında, Çalışkan ve Mandacı-Şahin'in (2019) sayı yuvarlama ve sayı tahmini konusunda 2. sınıfta öğrenim gören 120 öğrencinin katıldığı oyunlaştırma süreçli öğretimin benimsendiği araştırmasında, Tural'ın (2005) 3. sınıfta öğrenim gören 52 öğrencinin katıldığı ritmik sayma, doğal sayılar ve doğal sayılarda dört işlem konularının öğretiminin oyunlaştırmayla sunulduğu araştırmasında, Gökbulut ve Yücel-Yumuşak'ın (2014) 4. sınıf kesirler konusunun işlenişinin oyun yöntemiyle öğretimini konu alan araştırmasında, Akkaya'nın (2018) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin geometri konusundaki kavram yanılgılarının oyunlaştırma ile giderilmesini konu alan araştırmasında, Boz'un (2018) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin katılımcı olduğu ve matematiksel süreçlerin oyunlaştırma ile yürütüldüğü araştırmasında ve Ku vd. (2014) tarafından toplama, çıkarma gibi işlemlerin öğretiminde bilgisayar oyunlarının kullanıldığı 4. sınıf 51 öğrencinin katılımcı olduğu deneyel desen araştırmasında bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde oyun yöntemi ilkökul matematiğinin birçok konusunun öğretiminde geleneksel yöntemlere nazaran daha etkili olmuştur. Yabancı alanyazında da bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen araştırma örnekleri bulunmaktadır. Rowe'un (2001) dokuz yaş grubu öğrenciler ile kesirler, ondalık sayılar ve yüzdeler arasındaki ilişkilerin oyunlar aracılığıyla öğretildiği araştırmasında ve Song'un (2002) 47 ilkökul öğrencisi üzerinde kesirler konusunu web tasarımı dijital bir oyun ve öğretmen yapımı oyunların kullanılmasıyla yürüttüğü araştırmasında gerek bilgisayar gerekse öğretmen yapımı oyunların matematik başarısını arttırdığı bulunmuştur.

Ortaokul düzeyi öğrencilerin katılımcı olarak seçildiği araştırmalara bakıldığında ise Songur'un (2006) 8. sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürüttüğü araştırmasında harfli ifadelerin oyunlaştırma ile öğretimi, Ke ve Grabowski'nin (2007) 5. sınıf öğrencilerinin genel matematik performanslarında oyunların etkisini ölçtüğü araştırması, Vankúš'un (2008) 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin katılımıyla düzlemsel şekillerin alanlarının öğretiminde oyun yönteminin kullanıldığı araştırması, Gökçen'in (2009) 6. sınıfta öğrenim gören 40 öğrencinin katılımıyla ortak bölenler ve katlar konusunun öğretimini konu alan araştırması, Erkin-Kavasoğlu'nun (2010) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasından seçilen 200 kişilik katılımcı ile olasılık kavramının oyunlaştırma ile kazandırılmasını konu alan araştırması, Canbay'ın (2012) 7. sınıfta öğrenim gören 52 öğrencinin katılımcı olduğu ve çokgenler konusunun oyun yöntemi ile öğretildiği araştırması, Bozoğlu'nun (2013) 7. sınıf matematik dersi alan ve çevre ilişkisinin oyun yöntemi ile kazandırılmasını konu alan 42 öğrencinin katılımcı olduğu araştırması, Arslan'ın (2016) 5. sınıf 60 öğrencinin katılımıyla geometrik kavramlar ve çizimler konusunu oyunlaştırma ile öğrettiği araştırması, Başün ve Doğan'ın (2020) 6. sınıf matematik dersinde çarpanlar ve katlar konusunun oyun yöntemi ile öğretimine yönelik yürüttüğü deneyel desen araştırması sonuçları oyun temelli etkinlikleri matematik dersinde kullanmanın geleneksel öğretim süreçlerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Akinsola ve Animasahun'un (2007) oyunların lise öğrencilerinin genel matematik başarı düzeylerine etkisini konu alan araştırmasında uygulanan oyunlaştırma süreçleri bu araştırmada olduğu gibi deney grubu lehinde matematiksel başarı artışıyla



sonuçlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin katılımıyla Naik (2014) tarafından yürütülen araştırmada kesirler, logaritma, ondalıklı sayılar ve üslü sayılar konuları dijital olmayan oyunlarla öğretilmiş ve başarı gözlenmiştir. Bright vd. (1979) ve Bright ve Harvey (1982) tarafından ayrı ayrı yürütülen araştırmalarda da oyun tasarımı matematiksel süreçler öğrencilerin genel matematiksel başarıları üzerinde önemli ölçüde etkili olmuştur. Van Oers (2010) tarafından boylamsal olarak yapılan bir araştırmada erken yaşlarda uygulanan oyun temelli matematik programının ilerleyen yıllarda yapılan merkezi sınavlardaki matematiksel başarı üzerinde doğrudan ve olumlu yönde etki ettiğini görülmüştür. Oyun temelli etkinliklerle sayı kavramı ve sayma konusunu öğrenen öğrenciler yapılan ulusal sınavlarda programa dâhil olmayan akranlarından matematik başarıları yönünde yüksek performans göstermiştir. Bu sonuç oyunların matematik başarıları üzerindeki etkisini kanıtlamakta önemli bir gösterge olarak görülebilir.

Alanyazından edinilen bilgilere göre farklı eğitim-öğretim kademelerinde ve yaş gruplarında yürütülen matematik öğretim süreçlerinde oyun yönteminin geleneksel uygulama türlerinden daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmaya konu olan matematiksel kavramların öğretiminde de benzer etkiler görülmüştür. Diğer bir deyişle matematiksel oyun süreçleri oyunlaştırmayla öğretimi daha önce sıkça araştırılmayan ilkökul ikinci sınıf matematiksel kavramların (onluk, birlik, deste, düzine, basamak değer ve en yakın onluğa yuvarlama) öğrenciler tarafından daha etkili bir biçimde kazanılmasına ve pekiştirilmesine yardımcı olmuştur. Tüm bunlara ve önceki araştırmaların sonuçlarına bağlı olarak oyunların matematik öğretimi içerisinde bir alternatif değil gereklilik hâlini alması gerektiği fikri belirginleşmektedir. Buna göre oyunla desteklenmiş süreçlerin çeşitli etkinlikler bazında matematik ders kitaplarındaki üniteler içerisinde yer almasının matematiğin diğer kavramlarının öğretimi ya da pekiştirilmesi varsa kavram yanlışlarının giderilmesi aşamalarında güçlü bir destekleyici olacağı ön görülmektedir.

Oyunlaştırmanın matematiksel süreçlerde başarı sağladığını gösteren araştırmaların tersi yönünde beklenen sonuçlara ulaşılmayan araştırmaların olduğu da görülmüştür. Abrams'ın (2008) ilkökul ve ortaokul öğrencilerinde oluşan karma bir grupla öğrencilerin matematiksel başarı ve ilgi durumların üzerinde bilgisayar oyunlarının etkisini konu aldığı araştırmasında, Altunsoy'un (2007) 67 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi ile geometri konularını oyunlaştırma ile öğretmeyi konu alan araştırmasında, Akın ve Atıcı'nın (2015) 49 ilkökul 2. sınıf öğrencisinin katılımcı olduğu ve eğitsel bilgisayar oyunlarının genel matematik performansı üzerindeki etkilerinin belirlendiği araştırmasında, Çiftçi'nin (2005) 56 ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin katılımıyla altı basamaklı doğal sayıların öğretiminde oyunlaştırılmış matematik etkinliklerinin kullanıldığı araştırmasında ve Yiğit'in (2007) 47 ikinci sınıf öğrencisinin katılımcı olduğu ve eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanılmasyla yürüttüğü matematik öğretim süreçlerini konu alan araştırmasında olumlu sonuçlara ulaşamamıştır. Farklı sınıf seviyelerinde yürütülen bu araştırma sonuçlarının bizim araştırma sonuçlarımız ile desteklenmiyor

olması önceki araştırmaların örneklem özellikleri, öğrenci gelişim düzeyleri, oyunların öğrenci seviyesine göre olamama durumları, oyun süreçlerinin yönetilemeyişi, uygulayıcı ya da tasarım hataları şeklinde çoğaltılabilecek bazı dezavantajlı durumların meydana gelmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın matematiksel başarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik son alt problemine ait analiz sonuçları cinsiyet değişkeninin matematiksel başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Önceki yıllarda matematik başarısı ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi açıklamak için matematik başarısının oyunla ölçüldüğü araştırmalarda bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak kız ve erkek öğrencilerin matematiksel başarıları arasında anlamlı farklar tespit edilememiştir (Aktaş vd., 2018; Boz , 2018; Kula ve Erdem, 2005; Kılıç, 2007). Aktaş vd. (2018) tarafından 29 altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla dört işlem becerisi kazandırmak için mobil oyunların kullanıldığı araştırmada kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Boz'un (2018) ilköğretim 4. sınıfta öğrenim gören 38 öğrencinin katılımıyla matematiksel başarının oyunlaştırma ile ölçüldüğü, Kula ve Erdem'in (2005) 4 ve 5. sınıflardan toplam 48 öğrencinin katıldığı ve aritmetik becerisinin bilgisayar oyunlarının kullanımını yoluyla kazandırıldığı, Kılıç'ın (2007) ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin katılımıyla oyunlaştırma ile yürütülen matematik derslerinin üzerinde ödüllerin etkisini ölçtüğü araştırmaların sonuçlarında da bu araştırma ile benzer şekilde kız ve erkek öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı farklar bulunamamıştır. Deneysel desen araştırması olmayan fakat matematik başarısı ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi konu alan bazı araştırmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir (Hyde vd., 1990; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a; Peterson ve Fennema, 1985). Hyde vd. (1990) tarafından matematik başarısı ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi konu alan 100 araştırmanın incelendiği meta-analizde ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite yıllarındaki matematik performansının cinsiyet değişkeninden farklı şekillerde etkilendiği ortaya konmuştur. İlkokulda kız öğrenciler lehinde görülen matematiksel başarı, ortaokul yıllarında ve lise yıllarında az farklarla kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında gidip gelirken üniversite döneminde erkek öğrencilerin lehinde gözlenmiştir. Peterson ve Fennema (1985) tarafından 36 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülen araştırmada kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin matematik performansları birbirine yakın değerlerde gözlenmiştir. Bronholt vd. (1994) tarafından 663 lise öğrencisinin katılımıyla matematik başarısı ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin ölçüldüğü araştırmada da kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki matematik başarısı anlamlı bulunmayarak bu araştırmayı destekler yönde sonuçlara ulaşılmıştır. MEB (2020a) tarafından açıklanan Trend in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2019 yılı ön değerlendirme raporu sonuçlarında da 4. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Cinsiyet değişkeninin matematik başarısı üzerindeki etkisini araştıran ancak deneysel desende yürütülmeyen bazı araştırmalar (Ayvaz, 2014; Duru ve Savaş, 2005; Fennema ve Sherman, 1977; Leder, 1985) erkek öğrencilerin matematikte daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayvaz'ın (2014) 6. sınıf öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki cinsiyet farklılıklarını ölçtüğü araştırması, Duru ve Savaş'ın (2005) literatür taramasına dayalı cinsiyet ve matematik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu araştırması, Fennema ve Sherman'ın (1977) 9 ve 12. sınıf aralığında bulunan 589 kız ve 644 erkek öğrencinin katılımıyla yürüttüğü araştırması ufak farklarla bile olsa matematik başarısı yönünden erkek öğrencileri başarılı bulmaktadır. Leder (1985) erkek öğrencilerin matematikte özellikle de problem çözme becerilerinde kız öğrencilerden daha başarılı olduğunu savunmaktadır.

Kız öğrencilerin matematiksel anlamda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu gösteren sonuçlar Ubuz (1999) tarafından yapılan bir araştırmada gözlenmiştir. 11 ve 12. sınıf öğrencilerin katılımıyla geometri konularındaki kavram yanlışlarının belirlendiği bu araştırma erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla kavram yanlışısına düştüğü buna bağlı olarak erkek öğrencilerin matematiksel başarılarının kız öğrencilerin gerisinde kaldığı ortaya koyulmuştur. MEB (2020b) tarafından açıklanan 2020 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) matematik dersi başarısına ait istatistik sonuçlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Cinsiyet değişkeninin matematik başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik yapılan araştırmaların bazılarında matematiksel başarı yönünden kız öğrenciler ön plana çıkarken, bazılarında erkek öğrencilerin ön planda olduğu görülmüştür. Bu araştırmada dâhil olmak üzere bazı araştırma sonuçlarından kız ve erkek öğrencilerin matematiksel başarıları arasında cinsiyetleri yönünden bir farklılık olmadığını anlaşılmıştır. Buna göre yapılan araştırmaların fikir birliği oluşturmadığı görülmektedir. Yine de matematik başarısı ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen ve aralarında anlamlı ilişki tespit edemeyen araştırmaların çoğunlukta olmasının yanı sıra matematik başarı ve cinsiyet ilişkisinin uluslararası ölçüm sonuçlarına dayanarak matematik başarısının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği açık bir şekilde söylenebilir. Sayıları az olmakla birlikte farklı yönde sonuçlara ulaşan araştırmaların göz ardı edilmemesi gerekçesiyle bu konuda daha net ifadeler söyleyebilmek adına kapsamlı ve yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

- ABRAMS, L. S. (2008). *The effect of computer mathematics games on elementary and middle school students' mathematics motivation and achievement* (Order No: 3296751) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayınları.

## İlkokul Matematik Öğretiminde Oyun Temelli Yaklaşımın Öğrenci Başarısına Etkisi

- AKIN, F. A., ve Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102. <http://journals.firat.edu.tr/index.php/turk-jes/article/view/107/34>
- AKİNSOLA, M. K., ve Animasahun, I. A. (2007). The effect of simulation-games environment on student's achievement in and attitudes to mathematics in secondary schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 113-119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500054>
- AKKAYA, S. (2018). İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. İnönü Üniversitesi Dijital Arşiv. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/11616/11379>
- AKTAŞ, M., Bulut, G. G., ve Aktaş, B. K. (2018). Dört işleme yönelik geliştirilen mobil oyunun 6. sınıf öğrencilerinin zihinden işlem yapma becerisine etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 90-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/612428>
- ALTUN, M. (1998). *Matematik öğretimi* (5. baskı). Alfa Yayıncılık.
- ALTUNAY, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi* (Tez No: 190383) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- ALTINSOY, B. (2007). *Takım-oyun–turnuva tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki akademik başarıları, kalıcılık ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi* (Tez No: 220648) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- ARSLAN, N. (2016). *Oyun destekli öğretimin 5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler konusunun öğretiminde öğrencilerin başarısına etkisi* (Tez No: 423540) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- AYVAZ, Ü. (2014). *6. sınıf öğrencilerin matematik yeteneğindeki cinsiyet farklılıkları: Üyep örneği* (Tez No: 361720) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- BAKİ, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Harf Yayıncılık.
- BAŞÜN, A. R., ve Doğan, M. (2020). Matematik eğitiminde uygulanan oyunla öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 155-167. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1021389>
- BAYKUL, Y. (2006). *İlköğretimde matematik öğretimi* (1-5. sınıflar). Pegem-A Yayıncılık.
- BERGEN, D. (Ed.). (1988). *Play as a medium for learning and development: A handbook of theory and practice*. Vintage.
- BOZ, İ. (2018). İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 27-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotem/issue/40778/460838>
- BOZOĞLU, U. (2013). *Ortaokul 7. sınıf matematik dersi alan-çevre ilişkisi konusunda oyun temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi* (Tez No: 363168) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- BRİGHT, G. W., Harvey, J. G., ve Wheeler, M.M. (1979). Using games to retrain skills with basic multiplication facts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 10(2), 103-110. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.10.2.0103>
- BRİGHT, G. W., ve Harvey, J. G. (1982). Using games to teach fraction concepts and skills. In Silvery, L., and Smart, J. R. (Eds.), *Mathematics for the middle grades* (pp. 5-9). NCTM
- BRONHOLT, L. J., Goodnow, J., ve Convey, G. H. (1994). Influences of gender stereotypes on adolescent's perception of their own achievement. *America Educational Research*, 31(3), 675-692. <https://doi.org/10.3102%2F00028312031003675>
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- CANBAY, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Tez No: 320420) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- COP, M. R., ve Kablan, Z. (2018). Türkiye'de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/499082>
- ÇAKMAK, M. (2004, Eylül 05). İlköğretimde matematik öğretimi ve öğretmenin rolü. [http://www.matder.org.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=8:matematik-kosesimakale-leri&id=71:ilkogretimde-matematik-ogretimi-veogretmenin-rolu&Itemid=38](http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&catid=8:matematik-kosesimakale-leri&id=71:ilkogretimde-matematik-ogretimi-veogretmenin-rolu&Itemid=38)
- ÇALIŞKAN, M., ve Mandacı-Şahin, S. (2019). Investigation of the effect of games and activities on rounding and estimation subject. *International Journal of Eurasia Social Sciences*,10(38), 1059-1080. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2666>
- ÇETİN, Ö. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Oyun Geliştirme Süreçlerinin Başarı, Tutum ve Problem Çözme Stratejilerine Etkisi* (Tez No: 436709) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- ÇİFTÇİ, F. (2005). İlköğretim 4. sınıf matematik dersi için oyunla öğretim yöntemiyle düzenlenen öğrenme ortamının altı basamaklı doğal sayılarda dört işlem kazanımına etkisi (Tez No: 161820) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- DEMİR, M. R. (2016). *Farklı oyun türlerine dayalı matematik öğretiminin 1. sınıf öğrencilerinin erişimi ve kalıcılık düzeylerine etkisi* (Tez No: 436706) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- DİNÇER, M. (2008). İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi (Tez No: 241811) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- DÖNMEZ, A. (2017). *Oyun destekli öğretim ortamı ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sayı örüntülerindeki üstbilişsel farkındalıklarını ve üstbilişsel strateji kullanma becerilerini nasıl etkiler?* (Tez No: 472227) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- DURU, A., ve Savaş, E. (2005). Matematik öğretiminde cinsiyet farklılığı. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-46. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/67180>

## İlkokul Matematik Öğretiminde Oyun Temelli Yaklaşımın Öğrenci Başarısına Etkisi

- ERKİN-KAVASOĞLU, B. (2010). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf matematik dersinde olasılık konusunun oyuna dayalı öğretiminin öğrenci başarısına etkisi (Tez No: 279607) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- FENNEMA, E., ve Sherman, J. (1977). Sex-related differences in mathematics achievement, spatial visualization and affective factors. *American Educational Research Journal*, 14(1), 51-71. <https://doi.org/10.3102%2F00028312014001051>
- GÖKBULUT, Y., ve Yücel-Yumuşak, E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 673-689. <https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-9fb9ca1b-ba82>
- GÖKÇEN, E. (2009). *Ortak bölenler ve katlar konusunun oyun ile öğretiminin başarıya etkisi*. (Tez No: 249202) [Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- HYDE, J.S, Fennema, E. H., ve Lamon, S. (1990). Gender differences in mathematics performances: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155. <https://doi.org/101037/0033-2909.107.2.139>
- KE, F., ve Grabowski, B. (2007). Gameplaying for maths learning: cooperative or not?. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 249-259. <https://doi.org/10.1111/j.14678535.2006.00593.x>
- KILIÇ, M. (2007). İlköğretim birinci sınıf matematik dersinde oyunla öğretiminde kullanılan ödüllerin matematik başarısına etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Marmara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://hdl.handle.net/11424/34369>
- KU, O., Chen, S. Y., Wu, D.-H., Lao, A. C.-C., ve Chan, T.-W. (2014). The effects of game-based learning on mathematical confidence, and performance: High ability vs. low ability. *Educational Technology & Society*, 17(3), 65-78. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jedu.ctech.soci.17.3.65>
- KULA, A., ve Erdem, M. (2005). Öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerisinin geliştirilmesine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 127-136. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87750>
- LEDER, G. (1985). Sex-related differences in mathematics: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 16 (3), 304-309. <https://www.jstor.org/stable/3482623>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMATIK%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2020a). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu (Rapor No: 15). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/0812161\\_9\\_No15\\_TIMSS2019\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/0812161_9_No15_TIMSS2019_Turkiye_On_Raporu.pdf)
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2020b). Lgs 2020 ilk yerleştirme sonuçları raporu (Rapor No: 15) Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. [https://www.meb.gov.tr/lgs\\_2020\\_ilk\\_yerlestirmesonuclariraporu/](https://www.meb.gov.tr/lgs_2020_ilk_yerlestirmesonuclariraporu/)
- haber/21399/trNaik, N. (2014). Non-digital game-based learning

- in the teaching of mathematics in higher education. In C. Busch (Ed.), *Proceedings of the European Conference on Games-based Learning* (pp. 431-436). DEHEMA.
- ÖZGENÇ, N. (2010). *Oyun temelli matematik etkinlikleriyle yürütülen öğrenme ortamlarından yansımalar* (Tez No: 276733) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- ÖZYÜREK, A., ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166. <https://dergi.park.org.tr/en/download/article-file/307708>
- PEHLİVAN, H. (2014). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- PETERSON, P. L., ve Fennema, E. (1985). Effective teaching, student's engagement in classroom activities, and sex-related differences in learning mathematics. *American Educational Research Journal*, 22(3), 309-335. <https://doi.org/10.3102%2F00028312022003309>
- RANDEL, J. M., Morris B. A., Douglas, C.W., ve Whitehill, B. V. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation & Gaming*, 2(3), 261-276. <https://doi.org/10.1177%2F1046878192233001>
- ROWE, J. (2001). An experiment in the use of games in the teaching of mental arithmetic. *Philosophy of Mathematics Education*, 14, 1-23. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.10.8965&rep=rep1&type=pdf>
- SONG, Z. (2002). *Designing game-based interactive mathematics learning environments for children* [Master Thesis, The University of British Columbia]. The University of British Columbia Open Collections. <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0051167>
- SONGUR, A. (2006). *Harfli ifadeler ve denklemler konusunun oyun ve bulmacalarla öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarı düzeylerine etkisi* (Tez No: 206222) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- SÖNMEZ, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (12. baskı). Anı Yayıncılık.
- ŞENTÜRK, C. (2020). Oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 159-194. <https://dergi.park.org.tr/en/download/article-file/1235126>
- ŞİRİN, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi* (Tez No: 277422) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- TABACHNÍCK, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edition). Pearson.
- TURAL, H. (2005). İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi (Tez No: 186560) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- TÜRKSOY, E., ve Taşlıdere, E. (2016). Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı ve tutumları üzerine

## İlkokul Matematik Öğretiminde Oyun Temelli Yaklaşımın Öğrenci Başarısına Etkisi

- etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 57-77. <https://dergi-park.org.tr/en/download/article-file/1489151>
- UBUZ, B. (1999). 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 95-104. <https://dergi-park.org.tr/en/download/article-file/88093>
- UĞUREL, I., ve Moralı, S. (2010). Ortaöğretim matematik derslerinde oyunların kullanılabilirliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 328-352. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442816>
- VAN OERS, B. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23-37. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9225-x>
- VAN DE WALLE, J. A., Karp, K. S., ve Williams, J. M. B. (2016). İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşım (S. Durmuş, çev., 7.baskı). Pearson.
- VANKÚŠ, P. (2008). Games based learning in teaching of mathematics at lower secondary school. *Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics*, 8, 103-120. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.483.1747&rep=rep1&type=pdf>
- WEBB, N. L. (1997). *Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. (Brief No:1-2). The University of Wisconsin-Madison, National Institute for Science Education. <http://www.wcer.wisc.edu/nise>
- WELLS, D. (2012). *Games and mathematics*. Cambridge University Press.
- YİĞİT, A. (2007). İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi (Tez No: 206271) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- ZAIĞ-KILIÇ, A. (2010). İlköğretim 1. sınıf matematik dersindeki işlem becerilerinin kazandırılmasında oyunla öğretimin başarıya etkisi (Tez No: 264630) [Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.



# ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Selami ERCAN<sup>1</sup>, Özge PATAN<sup>2</sup>

\* Bu çalışma, Özge Patan'ın 2019 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilimsel Matematik Eğitimi Bilim Dalı'nda yaptığı "Matematik öğretmen adaylarının senaryo temelli öğretim hakkındaki görüşleri" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, ercans@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6936-2179.

2 Öğretmen, MEB, İstanbul/Türkiye, ozgepatan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7829-7567.

Geliş Tarihi: 14.03.2021 Kabul Tarihi: 22.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.896605

**Öz:** Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmeni adaylarının senaryo temelli öğrenme (STÖ) hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu çalışma nitel bir çalışma olarak tasarlanmış ve katılımcıları da 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde son sınıfta öğrenim gören on beş matematik öğretmen adaydır. Araştırmaya on iki katılımcı ile başlanmış, süreç sonunda senaryoların uygulanması için uygun şartlara sahip beş öğretmen adayı ile araştırma tamamlanmıştır. Araştırma sürecinde öğretmen adayları ile toplu ve bireysel oturumlar gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile süreç öncesinde görüşülmüş, daha sonra STÖ hakkında bilgilendirme semineri verilmiştir. Senaryo yazma sürecinden geçen adaylarla uygulama öncesinde ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme protokolleri ile adayların görüşleri yazılı ve sözlü olarak alınmış, sözlü görüşmeler ses ise kaydı ile muhafaza edilmiştir. Toplanan bu veriler içerik analiziyle analiz edilmiş ve bu yapılırken informal gözlemlerden de yararlanılmıştır. Analiz sonucunda süreç başında öğretmen adaylarının STÖ hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadığı, fakat 'senaryo' ve 'öğrenme' kelimelerinden yola çıkarak yorumda bulunabildikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcılar STÖ'de kullanılacak senaryoların; kazanıma uygun olma, kavram yanlışısına neden olmama, öğrenci seviyesine uygun olma, anlaşılır bir dile sahip olma, eğlenceli olma, günlük yaşamla ilişkili olma, öğrencinin dikkatini çekme, vb. gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak, uygulama esnasında sınıfı yönetmede ve hedeflere ulaşmada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun; öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırma, empati yeteneğini kazandırma, matematik dersini günlük yaşamla ilişkilendirme, konuşma yeteneklerini geliştirme, sorumluluk kazanma, ve kavramları somutlaştırma beklentilerinin karşılanmamasına karşın, hepsi meslek hayatlarında STÖ uygulamaları kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik Eğitimi, Ortaokul, Öğretmen adayı, Senaryo Temelli Öğrenme, Senaryo

# OPINIONS OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS PRE-SERVICE TEACHERS ON SCENARIO BASED LEARNING

## Abstract:

The purpose of this research is to determine the opinions of pre-service secondary school mathematics teachers about scenario-based learning (SBL). This study was designed as a qualitative study and its participants were fifteen mathematics teacher candidates who were studying in the primary school mathematics teaching department of a state university in the fall semester of the 2018-2019 academic year. The research started with twelve participants, and at the end of the process, the research was completed with five pre-service teachers who had the appropriate conditions for the implementation of the scenarios. During the research process, collective and individual sessions were held with pre-service teachers. Pre-service teachers were interviewed before the process, and then an information seminar about SBL was given. Before and after the application, interviews were held with the candidates who went through the scenario writing process. With the structured and semi-structured interview protocols, the opinions of the candidates were taken orally and in writing, and the oral interviews were recorded as audio. These collected data were analyzed by content analysis and informal observations were also used while doing this. As a result of the analysis, it was seen that pre-service teachers did not have any knowledge about SBL at the beginning of the process, but they could make comments based on the words 'scenario' and 'learning'. In addition, the participants will learn about the scenarios to be used in SBL; being suitable for the learning outcome, not causing misconceptions, being suitable for the level of the student, having an understandable language, being fun, being related to daily life, attracting the attention of the student, etc. stated that it should have such features. However, they stated that they had problems in managing the classroom and reaching the goals during the application. The majority of teacher candidates; Although their expectations of facilitating students' understanding, gaining empathy, associating mathematics with daily life, improving speaking skills, gaining responsibility, and concretizing concepts were not met, all of them stated that they wanted to use SBL practices in their professional lives.

**Keywords:** Mathematics education, secondary school, pre-service teacher, scenario-based learning, scenario

## Giriş

Öğretim programları doğrultusunda kazanım ve becerilerini hedefleyen, inceleyerek, araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini amaçlayan etkinlikleri planlama,

uygulama ve öğrencilerin bağımsız ve yaratıcı düşüncelerine, edindikleri bilgilerden sonuçlar çıkarmalarına, tartışmalarda görüşlerini özgürce ifade edebilmelerine yönelik her türlü ortamı hazırlama, öğrencilerin eğitim ve öğretim çalışmalarında her türlü olanaklardan yararlanmasını sağlama öğretmenin görevleri arasındadır (MEB, 2018). Bu nedenle öğretmenler alanındaki öğrenme yöntem ve tekniklerini bilmeleri; bu yöntem ve teknikleri uygulamada deneyimleri olması gerekir. Son yıllarda geliştirilen veya revize edilen ortaokul matematik dersi öğretim programları öğrenci merkezli eğitimin önemi ve gerekliliği vurgulanmış ve bu konudaki çalışmalar, öğrenme sürecinde yapılan etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin, gerçek yaşamla ilişkilendirme ve öğrenmenin kalıcılığın arttığı duruma dikkati çekmiştir. Gerçek yaşamla etkileşime girme durumu öğrenme sürecindeki etkinlikleri gerçek yaşamla ilişkilendirme senaryolaştırma ile olmaktadır. Bu senaryolarının kimi bir probleme, bir konuya, geliştirilmesi beklenen bir beceriye, kimi zaman da geleceğe ilişkin tahminlere dayalı bir takım durumları kapsadığı belirtilmektedir (Karaçanta, 2014, s.373). Errington (2005)'e göre senaryolar kazandırılmak istenen hedeflere göre dört başlığa ayrılmaktadır. Bunlar: Beceri Temelli Senaryolar (Skills-Based Scenarios), Problem Temelli Senaryolar (Problem-Based Scenarios), Kurgu Temelli Senaryolar (Speculative-Based Scenarios) ve Konu Temelli Senaryolar (Issues-Based Scenarios) olarak isimlendirilmektedir. Öğretilecek konuya göre bu senaryolardan uygun olanı seçerek gerçek yaşamla etkileşimini ortaya koymaktadır. Bu öğrenme yöntemi senaryo temelli öğrenmedir (STÖ). STÖ, diğer öğrenme yöntem ve tekniklere göre hazırlık aşamasında bilgi birikimi ve uzmanlık gerektiren bir öğretim yöntemidir (Akyürek, 2004'ten akt. Kemiksiz, 2016, s.49). STÖ hazırlama ve uygulama olarak iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak hazırlama sürecinde bir senaryoyu ortaya koyma yada ortaya konulmuş olan bir senaryoyu geliştirmektir. Hafler (1997) senaryo geliştirmeyi planlama, yazma, uygulama ve düzeltme şeklinde dört aşamada gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, Brock(2003) senaryo geliştirilmeyi amaç, bütünleştirme, alana özgünlük, gerçeklik, kaynaklara erişim, etki ve ilgi uyandırma, basamaklandırma ve uyarıcıları belirleme şeklinde sekiz basamakta yapılandırılmıştır. STÖ, senaryo yazımında Bell ve Page (2003) ise; senaryonun gerçekçi olması, senaryoda oluşabilecek tüm olası durumların göz önüne alınarak bunlara senaryo içerisinde yer verilmesi, öğrencinin karar verme sürecinde ihtiyaç duyduğu verilerin sunulması, gerekirse uygun görsellerin kullanılması, öğrencilere farklı biçimlerde dönütler verilmesi, karşılaştırma gerektiren durumlar için uygun örneklere yer verilmesi şeklinde ifade edilmektedir (akt. Veznedaroğlu, 2005, s. 16). İkinci olarak STÖ'ün uygulama süreci: (1) Eğitsel hedefleri belirleme, (2) Hedefleri öğrencilere açıklama, (3) Merak uyandırmak amaçlı çevreden örnekler bulma, (4) Senaryo tasarlama, (5) Senaryoyu hazırlama, (6) Uygun etkinliklerle uygulama olarak ifade etmektedir (Titiz, 1999). Errington (2005), senaryo temelli öğrenmenin: Senaryolar, konuların teorik kısmının uygulama alanlarıyla bir araya gelmesine; öğrencilerin bilişsel, duygusal gelişimlerine ve yansıtıcı öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca senaryolar öğrencilerin, derse karşı ilgilerini, isteklerinin

artırabilir; öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına olanak sağlayabilir. Bunun yanında senaryolar iş ve günlük hayattaki karışık ilişkilerin birer kopyasıdır (akt. Yeniceli, 2016, s.43). STÖ yaygın olarak eğitim (Yan, 2006; Açıköz, 2007: 118), tıp (Carney ve diğ., 2011), mühendislik (Haynes, Spence & Lenze, 2009; Mariappan, Shih, & Schrader, 2004) ve hukuk (Beattie, 2006) gibi farklı alanlarda ve çeşitli amaçlar için kullanıldığı görülmektedir. STÖ ile ilgili fen eğitimi ağırlıklı olmak üzere birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Veznedaroğlu, 2005; Bayrak, 2010; Özsevgeç & Kocadağ, 2013; Kemiksiz, 2016; Ceylan, 2016). Matematik eğitiminde ise STÖ ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Bakaç, 2014; Tol & Çenberci, 2019; Temur & Turan, 2018; Özsoy, Koçak, Engin ve Engin, 2007). Sullivan (2000) çalışmasında senaryo oluşturma'nın ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının tutumlarına etkisi olduğu fakat başarılarına etkisinin olmadığını ifade etmektedir. Cautreels, (2003) öğretmenlerin mesleki hayatlarında öğrencilere bildiklerini daha iyi yansıtma sürecinde senaryo oluşturma'nın etkisi incelenmiş ve sonunda öğretmenlerin bilgileri öğrencilere aktarırken senaryolardan yararlanmalarının etkili olduğunu görmüştür. Örnek (2007)'de 8. sınıf öğrencilerinin trigonometrik kavramlarının öğretiminde canlandırma yöntemi ile öğrencilerin başarılarında, öğrenmelerinin kalıcılık düzeyinde ve matematiğe karşı tutumlarından olumlu yönde anlamlı bir artış olduğunu söylemektedir. Hursen ve Faslı (2017) de öğretmen eğitiminde senaryo temelli öğrenmenin verimliliği ve yansıtıcı öğrenme yaklaşımlarını inceleyerek STÖ'nün akademik başarıda daha etkili olduğunu söylemektedirler. Yapılan araştırmaların çoğunluğunda öğretmen adaylarının tutumları veya öğrencilerin başarı, STÖ'nün verimliliği, diğer öğrenme yöntemleri ile karşılaştırılması incelenmiştir. Fakat öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin STÖ hakkındaki görüşlerini ve senaryo oluşturma süreçlerini inceleyen, oluşturulan senaryoların uygulama sürecini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile hem literatüre katkıda bulunmak hem de öğretmen adaylarının STÖ hakkındaki görüşlerini incelemek ve senaryo oluşturma süreçlerinde belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının STÖ ile ilgili hazır bulunuşlukları; STÖ'yü öğrendikten sonraki senaryo yazma ve uygulama süreçlerine ve senaryo temelli öğrenmeye dair görüşleri nelerdir?" dir. Bu probleme aşağıdaki alt problemler aracılığıyla cevap aranmıştır:

1. Matematik öğretmen adaylarının STÖ ile ilgili hazır bulunuşluk durumları nasıldır?
2. Matematik öğretmen adaylarının STÖ ile öğrenme kullanılan eğitim senaryolarının sahip olması gereken özellikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Matematik öğretmen adaylarının araştırma sürecinde oluşturulan senaryoların, literatürdeki senaryo geliştirme süreçleri göz önünde bulundurularak senaryoda belirlenen özellikleri sağlama durumu hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Matematik öğretmen adaylarının oluşturdukları senaryolar yolu ile ortaokul öğrencilerine uygulama sonrası STÖ ile ilgili görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

## **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma nitel bir çalışma şeklinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmacının görevi genel teoriler ve açıklamalar yapmadan ve/veya denemeden önce katılımcıların özel durumlarını ve deneyimlerini anlamayı ve tanımlamayı içerir. Nitel araştırmaların başlangıcında tasarlanan süreç ile araştırmanın yapılma süreci birbirinden ayrı olarak düşünülebilir. Çünkü araştırma problemi belirlendikten sonra bazı değişiklikler yapılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008, s.247). Çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının STÖ hakkında hazır bulunuşları ve MEB ortaokul matematik öğretim programı çerçevesinde STÖ'de uygulanacak senaryoları oluşturma, geliştirme ve uygulama süreçleri inceleneceğinden nitel araştırma olarak tasarlanmıştır.

## **Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz yarısında, İç Anadolu Bölgesi'nin Ankara ilinde yer alan bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfında okuyan okul deneyimi dersi kapsamında öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına dayalı olarak on dört öğretmen adayı seçilmiştir. Bunlar on ikisi kız, ikisi erkektir. Öğretmen adaylarına Ö1,Ö2, ... ,Ö14 şeklinde kod isimler verilmiş ve tablolarda öğretmen adaylarının söylemleri, bu kodlar kullanılarak belirtilmiştir. Ön görüşmeler yapıldıktan sonra Ö8 ve Ö12 öğretmen adayları araştırmaya katılımcı olmaktan vazgeçmişlerdir. Araştırmaya on iki öğretmen adayı ile devam edilmiştir. Bu katılımcılarla on iki adet senaryo oluşturulmuştur. Bu senaryoların uygulanması sürecinde okul deneyimi dersi kapsamında devam ettikleri sınıflar ve oluşturulan senaryolarda göz önünde bulundurularak amaçlı örneklem yönteminden ölçüt örneklem seçimi ile beş adet senaryo sınıflarda uygulanabilmiştir.

## **Veri Toplama Süreci ve Araçları**

Verilerin toplanma süreci on bir hafta sürmüştür. Birinci hafta, öğretmen adayları ile tanışma, çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış ve süreç öncesinde ön görüşme yapılarak görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. İkinci hafta, STÖ hakkında bilgilendirme yapılarak literatürdeki araştırmalardan alınan örnek senaryolar gösterilmiştir. Katılımcılara üç hafta süre verilerek onlardan ortaokul matematik öğretim programında yer alan öğrenme alanlarından kendilerinin seçtiği bir kazanımla ilgili birer senaryo oluşturmaları istenmiştir. Beşinci hafta, oluşturulan senaryolar toplanmış, öğretmen adaylarının senaryo yazma süreci ve senaryo hakkındaki düşünceleri ile ilgili dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak görüşmeler ses kaydedici ile kaydedilmiştir. Altıncı hafta, senaryo oluşturma sürecinden sonra öğretmen adayla-

rının iyi bir senaryoda bulunması gereken özelliklere dair ifadeleri ve literatürde bulunan bilgiler göz önünde bulundurularak “Senaryoda Bulunması Gereken Özellikler” tablosu oluşturulmuştur. Yedinci hafta, araştırmacılar tarafından literatür göz önüne alınarak seçilen altı senaryo öğretmen adayları tarafından bu tabloya göre değerlendirilmiş ve düzenlemeleri için katılımcılara geri verilmiştir. Sekizinci hafta, son düzenlemelerden sonra ortaya konan senaryolardan matematik dersi yıllık planına uygun olan iki senaryo seçilmiş ve beş öğretmen adayı tarafından uygulama okullarında uygulanmıştır. Bu uygulama iki hafta sürmüştür. On birinci hafta, uygulama sonrasında, öğretmen adayları ile süreç hakkında son görüşme yapılarak süreç sonlandırılmıştır. Son görüşme, sadece uygulama yapabilen öğretmen adayları ile yüz yüze görüşme yapılmış ve bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu görüşmede önceden hazırlanmış yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

### **Veri Analizi**

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı metin haline getirilerek nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca ilk toplanan veriler analiz edilirken on iki öğretmen adayından toplanan veriler göz önüne alınmıştır. Ortaya konulan senaryoların uygulanması sonrasında elde edilen veriler için beş öğretmen adayından toplanan veriler göz önüne alınmıştır.

### **İçerik analizi**

İçerik analizi genellikle yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Araştırmacılar konu ile ilgili belirlediği kategorilere ait kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır (Silverman, 2009, s.159). İçerik analizinin önemli özelliklerinden biri sayma/sayısallaştırmadır. Belirli kelimelerin, ifadelerin, sembollerin, resimlerin kısaltması açık olarak kodlanabilecek birimlerin tekrar sıklığının belirlenmesinde sayılar kullanılır. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır (Büyüköztürk Ş. vd., 2016, s.254). Araştırmada öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ilk olarak deşifre edilmiştir. Araştırmacılar STÖ'nün; tanımı, öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı katkılar, Matematik derslerine uygunluğu ve hangi aşamalarda kullanılabilceği, öğrenci tepkileri, karşılaşılan sorunlar, yapılması gereken hazırlıklar, STÖ ile kullanılabilcek yöntem ve teknikler, öğretmen adaylarının beklentileri, senaryoda bulunması gereken özelliklere ve ortaya çıkan senaryoların bu özellikleri sağlama durumu göre temalar oluşturularak analiz edilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın ana problem doğrultusunda cevap aranan sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Süreç başında on iki öğretmen adayı ile

yapılan görüşmelerde, öğretmen adaylarına STÖ hakkında görüşlerini öğrenebilmek için sorular sorulmuş, bu sorulara verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Öğretmen adayları sorulan bazı sorulara birden çok görüş ifade etmişlerdir. Bunlar analiz edilirken dikkate alınmıştır. Bu sebeple bazı tablolarda değerler 5' i geçebilmektedir. Ön görüşmede ve son görüşmede öğretmen adaylarının verdikleri cevapların içerik analiz sonuçları her soru için bulgular karşılaştırmalı olarak tablolarda sunulmuştur.

### STÖ Tanımı

Araştırmanın başlangıcında öğretmen adaylarının STÖ hakkında herhangi bir bilgiye sahip olup olmadıkları sorulmuş, adaylar bu öğrenme yöntemini ilk defa duyduklarına dair açıklamalarda bulunmuşlardır.

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarının STÖ bilgisine ait ifadeleri

Ön Görüşme Kodlar	f	Öğretmen Adayı İfadeleri
Emin değilim	1	"...orda geçti gibi sanırım ama tam emin değilim."(Ö7)
Hayır	4	"Daha önce duymadım." (Ö2) "Hayır duymadım."(Ö5) "İlk defa duyuyorum..."(Ö6) "Daha önce hiç duymadım"(Ö14)

Tablo 1 de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının STÖ'den haberdar olmadıkları görülmektedir.

**Tablo 2.** Senaryo Temelli Öğrenme tanımına ilişkin kodlar, dağılımlar ve ifade örnekleri

Ön Görüşme Kodlar	f	Öğretmen Adayı İfadeleri
Bilgiye Yönlendirme	1	"...gerekli adımları izleyerek bir sonuca ulaşıyor."(Ö5)
Drama	1	"... işlenen konuyu dramatize ediyorsun..."(Ö5)
Günlük Yaşamla İlişkilendirme	1	"Daha çok günlük hayat, oyunlar ile birleştirilip uygulanan..."(Ö5)
Hikâyeleştirme	2	"...hikâyeleştirilmiş anlamında..."(Ö2) "Hikâyeleştirme gibi."(Ö14)
Oyun	1	"...oyunlar ile birleştirilip uygulanan..."(Ö5)
Probleme Dayalı Öğrenme	1	"Probleme dayalı öğrenme aklıma geliyor."(Ö7)
Tiyatro	2	"... tiyatro temelli bir şey..."(Ö5) "... dersin tiyatroya çevrilmiş hali..."(Ö6)

Öğretmen adaylarına STÖ'nün ne olabileceğine dair yöneltilen soruya verilen cevaplar "Bilgiye yönlendirme", "Drama", "Günlük yaşamla ilişkilendirme", "Hikâye-

leştirme”, “Oyun”, “Probleme dayalı öğrenme” ve “Tiyatro” şeklinde kodlanmıştır. Süreç öncesinde, öğretmen adaylarının “Senaryo” kelimesinden yola çıkarak bu yanıtları verdikleri informal gözlemler ile belirlenmiştir. Bunlar Tablo 2 de gösterilmektedir.

### STÖ’ nün öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı katkılar

Öğretmen adaylarının STÖ’nün uygulandığı matematik derslerinde öğretmen ve öğrencilere sağlayacağı katkıları konusundaki görüşlerine ilişkin kodlamalar

Tablo 3’te verilmiştir. Uygulama öncesinde elde edilen kodlar ile uygulama sonrasında elde edilen cevapların benzerlik göstermesinin yanı sıra farklı cevapların da varlığı fark edilmektedir.

**Tablo 3.** STÖ’nün öğrencilere ve öğretmene sağladığı katkılara ilişkin kodlamalar ve dağılımı

	Ön Görüşme Kodlar	f	Son Görüşme Kodlar	f
Öğrencilere Sağladığı Katkılar	Aktif Katılım Sağlama	2	Aktif Katılım	2
	Kalıcılık	1	Kalıcılık	1
	Empati Yeteneği Kazanma	1	Dikkat Çekme	1
	Motivasyon	1	Motivasyon	1
	Günlük Yaşamla İlişkilendirme	2	Katkı Sağlamadı	1
	Anlamayı Kolaylaştırma	2		
	Konuşma Yeteneği Kazanma	1		
	Somutlaştırma	2		
	Sorumluluk Kazanma	2		
Öğretmene Sağladığı Katkılar	Sınıf Yönetimi	1	Farklı Bakış Açısı	1
	Mesleki Yarar	1	Mesleki Yarar	5
	Verimlilik	1		
	Vizyon	1		

Öğretmen adaylarının ilk ve son görüşmelerde benzer olarak öğrencilere ‘Aktif Katılım Sağlama’, ‘Kalıcılık’ ve ‘Motivasyon’ konularında katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

(Ö6): “...aktif katılım motivasyon olacağını düşünüyorum.” (Ön Görüşme)

(Ö7): “...aklında daha kalıcı bir yer tutabilir.” (Ön Görüşme)

Öğretmen adaylarının ilk görüşmedeki öğrencilere sağlanan katkılar hakkındaki ‘Empati yeteneği kazandırma’, ‘Günlük yaşamla ilişkilendirme’, ‘Anlamayı kolaylaştırma’, ‘Konuşma yeteneği kazanma’ ve ‘Somutlaştırma’ gibi görüşlerinin yerini son görüşmede ‘Dikkat çekme’ ve ‘Katkı Sağlamadı’ ifadelerinin yer aldığı görülmektedir.



(Ö2): ‘... hikayeleştirirsek soyuttan somuta geçmek o kadar kolay olur.’” (Ön Görüşme)

(Ö6): ‘...onların çok dikkatini çekti.’” (Son Görüşme)

Öğretmen adayları ilk ve son görüşmede benzer olarak ‘mesleki yarar’ konusunda öğretmene katkı sağlayabileceği görüşünderken, son görüşmede adayların büyük çoğunluğunu bu görüşü belirtmişlerdir.

(Ö14): “ Böyle bir yöntemin varlığından haberim olmayacaktı.” (Son Görüşme)

### STÖ’nün Matematik derslerine Uygunluğu ve Hangi Aşamalarda Kullanılabileceği

“STÖ, matematik dersleri için uygun bir yöntem midir?” STÖ’nün matematik derslerinde kavramların öğretimi için uygulanabilir bir öğrenme yöntemi durumu sorgulanmıştır. Buna ilişkin durum tablo 4 de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** STÖ’nün matematik dersi için uygunluğuna ilişkin kodlar ve dağılımı

Ön Görüşme Kodlar	f	f
Uygun	2	1
Her Kazanım İçin Uygun Değil	3	4

Ön görüşmede öğretmen adaylarının çoğunluğu matematik derslerinin her kazanımı için uygun olmayabileceğini düşünürken, uygulama sonrasında bu görüşün devam ettiği görülmüştür.

(Ö5) “ Her konu için uygun olduğunu düşünmüyorum.” (İlk Görüşme)

(Ö6): “ matematiğin her konusuna uygun değil.” (Son Görüşme)

“STÖ, matematik derslerinin her aşamasında kullanılabilir mi?” sorusuna ilişkin kodlamalar tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** STÖ’nün matematik dersinin hangi aşamalarında kullanılabileceğine ilişkin kodlar ve dağılımı

Ön Görüşme Kodlar	f	Son Görüşme Kodlar	f
Evet (hepsi)	2	Evet (hepsi)	2
	Giriş		
	2		
Hayır	Gelişme	Gelişme	2
	3	Sonuç	2

Öğretmen adayları, ön görüşmede 'Evet', 'Giriş' ve 'Gelişme' kısımlarında STÖ'nün matematik derslerinde kullanılabileceğini ifade ederken uygulama sonrasında 'Evet', 'Gelişme' ve 'Sonuç' kısımlarında kullanılabileceğini ifade etmiştir.

"STÖ' ye dayalı öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencilerden ne gibi tepkiler vermesini bekliyorsunuz/ verdiler?" sorusuna ilişkin kodlamalar tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrenci Tepkilerine ilişkin kodlar ve dağılımı

Ön Görüşme Soruları	f	Son Görüşme Kodları	f
İlgi Çekme	1	Sevme/ Hoşlanma	5
Dikkat Çekme	1		
Hoşlanma	1		
Heyecanlanma	1		
Şaşırma	2		

Öğretmen adayları bu soruya 'şaşırma', 'hoşlanma' gibi olumlu cevaplar vermişlerdir. Son görüşmede bu konudaki görüşlerini 'sevme/hoşlanma' şeklinde ifade etmişlerdir. Buradan öğretmen adaylarının öğrenci tepkileri ile ilgili görüşlerinde değişiklik olmadığı söylenebilir.

(Ö5): "... alışkın olmadığı için şaşırırlar." (Ön görüşme)

(Ö6): "Çok eğlendiklerini söylediler" (Son Görüşme)

### **Karşılaşılan Sorunlar**

Tablo 7'de öğretmen adaylarının 'Sizce uygulama sırasında sorunlar ile karşılaşılabilir mi?' sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin kodlamalar yer almaktadır.

**Tablo 7.** Karşılaşılan sorunlara ilişkin kodlar ve dağılımı

Ön Görüşme Kodlar	f	Son Görüşme Kodlar	f
İsteksiz Öğrenci	1	Sınıf Yönetimi	3
Öğretmen Davranışı	1	İstenilen Sonucu Elde Etme	1
Derse İlgi Kaybetme	2	Karşılaşmadım	1
Ön Bilgi Eksikliği	1		
Sınıf Yönetimi	1		
Zaman	2		
Süreci Anlamama	1		

Uygulama öncesinde birçok farklı sorunla karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir.

(Ö2): “bir önceki sınıflarda, ara sınıflarda öğrencinin öğrendiği dersleri hatırlayamama durumları olabilir.” (Ön Görüşme)

(Ö5): “ Süre açısından zor olabilir. ” (Ön Görüşme)

Uygulama sonrasında ise öğretmen adaylarının çoğunluğu ‘Sınıf Yönetimi’ konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

(Ö5): “Sadece sınıf hâkimiyeti biraz sıkıntı oldu.” (Son Görüşme)

(Ö14) “ Bazılar bitirmişler, yapmışlar, anlamışlar kendi aralarında sohbet ediyorlardı.” (Son Görüşme)

### Yapılması Gereken Hazırlıklar

Öğretmen adaylarının STÖ’ nün etkili bir şekilde kullanılabilmesi için hazırlık aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalarla ilgili düşüncelerine ilişkin kodlamalar tablo 8’de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ‘Dikkat edilmesi gerekenler’ ve ‘Senaryo ile ilgili dikkat edilmesi gerekenler’ olarak iki gruba ayrılarak tablo ile ifade edilmiştir.

**Tablo 8.** Uygulama öncesi yapılması gereken hazırlıklara yönelik kodlar ve dağılımı

Ön Görüşme Kodlar		f	Son Görüşme Kodlar		f
	Kazanım Belirleme	1		Planlama	2
	Literatür Tarama	1		Öğrencilerin Hazırlanışlığı	3
Dikkat Edilmesi Gerekenler	Meslekaş Yardımı	1	Dikkat Edilmesi Gerekenler		
	Öğrencileri Tanıma	1			
	Pilot Çalışma	1			
	Sınıfın Fiziksel Ortamını Düzenleme	1			
	Zaman/Planlama	3			
	Kazanıma Uygun Senaryo Yazma/Belirleme	4		Kazanıma Uygun Senaryo Yazma/Belirleme	4
Senaryo ile İlgili Dikkat Edilmesi Gerekenler	Öğrenciye Göre Kelime Seçimi Yapma	3	Senaryo ile İlgili Dikkat Edilmesi Gerekenler	Senaryo Dili	1
	Öğrenciye Göre Senaryo	1		Senaryo Uzunluğu	1
	Senaryonun Olay Örgüsü	2		Senaryo Kurgusu	1
				Senaryo Sunuş Şekli	1
				Kavram Yanılıgısı	1

Uygulama öncesinde öğretmen adayları, 'dikkat edilmesi gerekenler' başlığı altında birden fazla başlık üzerinde durmuşlardır, çoğunluğun 'zaman/planlama' konusunda hemfikir olduğu dikkat çekmektedir. Uygulama sonrasında ise 'Hazırlanmışlık' ve 'Planlama'nın hazırlık aşamasında önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

(Ö7): “..küçük bir öğrenci grubuna uygulayıp oradan aldığımız dönüte göre uygulamamız gerekir.” (Ön Görüşme)

(Ö2): “Tabi süreç önemli....Ve zaman.” (Ön Görüşme)

(Ö5): “..Öğrencinin gelişim özelliklerini iyi bilmek gerekiyor.” (Son Görüşme)

(Ö14): “süreci planlamalı” (Son Görüşme)

'Senaryo ile ilgili dikkat edilmesi gerekenler' başlığı altında, öğretmen adaylarının uygulama öncesinde ve sonrasında 'Kazanıma uygun senaryo bulma/hazırlama' konusuna hazırlık aşamasında dikkat edilmesine vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama sonrasında 'senaryo' ile ilgili hazırlıklar üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür.

(Ö6): “Kazanıma göre nasıl senaryo oluştururum onu araştırırım.” (Ön Görüşme)

(Ö14): “... yaş seviyesindeki çocuğun anlayabileceği seviyede yazmamız...” (Ön Görüşme)

(Ö5): “Senaryoyu iyi planlamak gerekiyor....kazanıma uygun olmayan örnekler... fark ettim ve düzelttim.” (Son Görüşme)

(Ö2): “Kavram yanılığısına neden olabilecek bilgilerin olmamasına dikkat ettik.” (Son Görüşme)

### STÖ ile Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler

Öğretmen adaylarına, matematik derslerinde STÖ ile başka hangi öğretim strateji/yöntem/teknikleri kullanılabileceği sorulmuş elde edilen yanıtlara ilişkin kodlar tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** STÖ ile kullanılabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin kodlar ve dağılımı

Ön Görüşme Kodlar	f	Son Görüşme Kodlar	f
Drama	1	Drama	1
Probleme Dayalı Öğrenme	1	Probleme Dayalı Öğrenme	1
Sunuş Yoluyla Öğrenme	1	Hepsi	2
Soru-Cevap	1	Soru- Cevap	1
Tartışma	1	Rol Oynama	1
Gösterip Yaptırma	1	Gösterip Yaptırma	1
Hatırlamıyor	3	Hatırlamıyor	1

Ön görüşme sırasında öğretmen adaylarının birçok farklı yöntemi STÖ ile kullanılabileceğini belirtmiş, bütün strateji/yöntem/teknikleri hatırlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında da öğretmen adaylarının düşüncelerinde belli bir strateji/yöntem/teknige yoğunlaşma olmadığı gözlenmiştir.

(Ö5): “*drama. Tartışma, gösterip yaptırma...*” (Ön Görüşme)

(Ö7): “*probleme dayalı öğrenme de kullanabiliriz.*” (Ön Görüşme)

(Ö14): “*Hepsi olabilir, kazanıma göre değişir.*” (Son Görüşme)

(Ö6): “*Gösterip yaptırma gibi hepsini kullanabiliriz.*” (Son Görüşme)

### Öğretmen Adaylarının Beklentileri

Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına STÖ uygulamalarından sonra beklentilerinin ne olacağı yönünde soru yöneltilmiş verdikleri cevaplar Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmen adaylarının beklentilerine ilişkin kodlar ve dağılımı

Ön Görüşme Kodlar	f
İşe Yarar Olma	1
Öğrenmeyi Sağlama	3
Üst Düzey Düşünme	1
Aktif Katılım Sağlama	1
Kalıcı Öğrenme	2
Sevme/ Hoşlanma	1

Uygulama sonrasında ise beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı sorulmuş, öğretmen adaylarının bir kısmı beklenenin gerçekleştiğini ifade ederken diğer kısmı STÖ’nün beklentilerini karşılamadığını ifade etmiştir.

“*Beklentilerimi karşıladı.*”(Ö7)

“*Hepsinin gerçekleştiğini söyleyemem.*”(Ö2)

“*Hemen hemen hepsi gerçekleşmedi.*”(Ö5)

“*Daha fazla şey bekliyordum.*”(Ö14)

Alınan cevaplardan sonra öğretmen adaylarına meslek hayatlarında bu yöntemi kullanıp kullanmayacakları sorulmuş, öğretmen adaylarının tamamı bu yöntemi uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Çoğu öğretmen adayının beklentisini karşılamasına karşın bu yöntemi derslerine kullanabileceklerini dile getirmişlerdir. İlk defa uyguladıkları için beklentilerinin karşılanmamış olabileceğini ifade ettiler.

(Ö5): “Kullanmayı düşünüyorum aslında... Bunu kullanabilirim mesela.”

(Ö7): “Kullanırım. Kavram verilmesi gereken daha çok tanım ağırlıklı.”

(Ö6) “Yeni bir şey denemek zordu. Stajer öğretmen olmamız bizi zorladı. Öğrencilerin önyargıları zorladı.”

### **Senaryoda Bulunması Gereken Özelliklere ve Ortaya Çıkan Senaryoların Bu Özellikleri Sağlama Durumuna İlişkin Bulgular**

Katılımcı öğretmen adayları STÖ'nün öğrenciler derse aktif katılım, motivasyon, dikkat çekme motivasyon, etkili öğrenme iken öğretmenlere derslerinde belirli kavramların öğretiminde etkili bir yöntem olarak kullanabileceklerini ifade etmektedirler. Bir senaryonun anlaşılabilir dil, seçilecek kavrama göre uzunluğu ve uygunluğu, kavram yanılığını oluşturmamak, öğrencinin düzeyine uygunluğu ve tekrar uygulanabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Pourgharib (2019) çalışmasında senaryoda; öğrenme ihtiyaçları, hedefleri, yaklaşımı, konu seçimi, tema seçimi, durumu açıklama, gözden geçirme ve uzman tarafından incelenmesi olarak ifade etmektedir. Öğretmen adaylarına üç hafta süre verilerek ortaokul matematik eğitimi programının kapsamında oluşturdukları senaryolar araştırmacılar ve matematik eğitimi alanında uzman olan üç kişinin görüşleri alınarak hazırlanmış olan senaryolardan altısı seçilmiştir. Bu senaryoların; anlatım, dil, süre, uygulanabilirlik, kavrama uygunluğu, kavramın öğretilmesi, bütünlük, sınıf düzeyleri, günlük hayatla ilişki durumu, sunum şekilleri, düşünme, kavramın kalıcılığı ve amacına uygunluğu temalarında katılımcı öğretmen adayların ifadeleri ile incelenmiştir. Özellikler için ifadeler sol sütuna yazılmış, ifadelerin altına öğrencilere yöneltilen sorular yazılmıştır. dir/değildir sütununda özelliklerin gerekliliği oylanmıştır. İlk satır için açıklama yapacak olursak, Senaryolar için anlaşılır bir dile sahip olması gerektiği öğretmen adaylarının %100 tarafından kabul edilmiştir. Daha sonra senaryolar oylanmıştır. 5. Senaryo öğretmen adaylarının %91,6'sı anlaşılır bulmuştur.

**Tablo 11.** Senaryoda Bulunması Gereken Özellikler

Senaryoda bulunması gereken özelliklerden	dir/değildir.	5.Senaryo	7.Senaryo	9.Senaryo	10.senaryo	13.senaryo	11.senaryo
Anlaşılır (Ö5) Anlaşılır bir dil kullanılmış mı?	100	%91,6	%33,3	%83,3	%100	%41,6	%75
Senaryo uzunluğu kazanıma, süre, öğrenci düzeyine göre değişebilir (Ö13) Senaryo uzunluğu uygun mu?	100	%100	%75	%91,6	%100	%83,3	%66,6
Değerlendirilebilir olmalı (Ö4) Değerlendirilebilir mi?	100	%100	%100	%91,6	%100	%66,6	%100
Basit olmamalı, düşündürücü olmalı Düşündürücü mü?	83,3	%91,6	%100	%83,3	%100	%58,3	%100
Günlük/gerçek hayatla ilişkili olmalı (Ö14) Günlük hayatla ilişkili mi?	83,3	%100	%100	%100	%91,6	%100	%58,3
Her öğrenci katılacak şekilde planlanmış olmalı (Ö5) Planlanmış mı?	100	%41,6	%66,6	%91,6	%100	%66,6	%83,3
İlgi çekici olmalı, Dikkat çekici olmalı (Ö11) İlgi çekici mi?	100	%91,6	%91,6	%91,6	%100	%25	%91,6
Kalıcı olmalı (Ö5) Amacı kalıcı mı?	91,6	%75	%66,6	%83,3	%10	%33,3	%75
Kavram yanlışısına neden olmamalı (Ö9) Kavram yanlışısına neden olmaz.	100	%66,6	%66,6	%91,6	%100	%66,6	%58,3
Olay örgüsü olmalı (Giriş, gelişme, sonuç...) (Ö1) Olay örgüsü var mı?	100	%100	%100	%100	%100	%16,6	%91,6
Öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun olmalı (Ö7) Hazırbulunuşluklarına uygun mu?	100	%100	%83,3	%100	%100	%66,6	%91,6

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Senaryo Temelli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri

Önemli/dikkat çekilmek istenen kavramlara senaryo içinde vurgu yapılmalı (kalın, italik, tırnak içinde yazma) (Ö7) Vurgu yapılmış mı?	16,6	%0	%8,3	%25	%41,6	%16,6	%16,6
Senaryo kazanıma uygun olmalı (Ö3) Kazanıma uygun mu?	100	%91,6	%91,6	%100	%100	%50	%83,3
Karmaşık olmamalı, Sıkıcı olmamalı, eğlenceli olmalı, keyifli olmalı (Ö13) Eğlenceli mi?	75		%50	%100	%100	%33,3	%75
Sınıfta uygulanabilir olmalı (Ö3) Uygulanabilir mi?	100	100	%100	%100	%100	%66,6	%100
Somutlaştıracak konu seçilmeli (Ö2) Somutlaştıracak konu seçilmiş mi?	0	58,3	%50	%75	%58,3	%75	%83,3
Planlanan süreye uygun olmalı (Ö3) Planlanan süreye uygun mu?	91,6	100	%100	%100	%100	%91,6	%100
Farklı formatta sunulabilmesi (video, resim, vs.) (Ö13) Farklı formatta sunulabilir mi?	100	50	%83,3	%91,6	%83,3	%25	%91,6
Kazanımla alakalı yeterli bilimsel kavram içermeli (Tablo3) Yeterli bilimsel kavram var mı?	33,3	41,6	%66,6	%66,6	%66,6	%41,6	%75

Tablo 11’de öğretmen adaylarının senaryoların hakkındaki ‘anlaşılır, yalın bir dil kullanılmalı, Ahlak dışı kelime olmamalı” söylemleri “Anlaşılır” kodu altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının %100’ü STÖ uygulamalarında kullanılacak senaryoların anlaşılır bir dile sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %91,6’sı 5.Senaryo’nun, %33,3’ ü 7.Senaryo’nun, %83,3’ü 9.Senaryo’nun, %100’ü 10.Senaryo’nun, %41,6’sı 13.Senaryo’nun ve %75’i 11.Senaryo’nun anlaşılır olduğunu ifade etmiştir.



Öğretmen adaylarının 'Senaryolar çok uzun olmamalı, kısa olmalı' ifadelerinden yola çıkarak 'Senaryo uzunluğunun, kazanım, süre ve öğrenci düzeyine göre değişebilir.' Olması gerektiğine karar verilmiştir. Öğretmen adaylarının %100'ü 5.Senaryo'nun, %100'ü 7.Senaryo'nun, %75'i 9.Senaryo'nun, %91,6'sı 10.Senaryo'nun, %83,3'ü 13.Senaryo'nun ve %66,6'sı 11.Senaryo'nun uzunluğunun uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %100'ü kullanılacak senaryoların değerlendirilebilir özellikte olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Adayların %100'ü 5.Senaryo'nun, %100'ü 7.Senaryo'nun, %91,6'sı 9.Senaryo'nun, %100'ü 10.Senaryo'nun, %66,6'sı 13.Senaryo'nun ve %100'ü 11.Senaryo'nun değerlendirilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %83,3'ü kullanılacak senaryoların basit olmaması gerektiğini ve öğrencileri düşündürmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Adayların %91,6'sı 5.Senaryo'nun, %100'ü 7.Senaryo'nun, %83,3'ü 9.Senaryo'nun, %58,3'ü 13.Senaryo'nun ve %100'ü 11.Senaryo'nun düşündürücü olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %83,3'ü kullanılacak senaryoların günlük yaşamla ilişkili olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %100'ü 5.Senaryo'nun, 7.Senaryo'nun, 9.Senaryo'nun ve 13.Senaryo'nun günlük hayatla ilişkili olduğunu ifade ederken %91,6'sı 10.Senaryo'nun, %58,3'ü 11.Senaryo'nun günlük hayatla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının hepsi senaryoların her öğrenciye hitap edecek şekilde, birden fazla karakterli bir senaryo ise her öğrenciye uygun karakterler senaryoda bulunacak şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Adayların %41,6'sı 5.Senaryo'nun, %66,6'sı 7.Senaryo'nun ve 13.Senaryo'nun, %91,6'sı 9.Senaryo'nun, %83,3'ü 11.Senaryo'nun ve %100'ü 10.Senaryo'nun her öğrenci katılacak şekilde planlanmış olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının hepsi kullanılacak senaryoların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %91,6'sı 5.Senaryo'yu, 7.Senaryo'yu, 9.Senaryo'yu ve 11.Senaryo'yu ilgi çekici bulurken %25'i 13.Senaryo'yu ilgi çekici bulmuş ve hepsi 10.Senaryo'yu ilgi çekici bulduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %91,6'sı kullanılacak senaryoların kalıcı izli olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Senaryo örneklerinden hangisi veya hangilerinin kalıcı olabileceğine dair yorumlarda bulunmuşlardır. Adayların %75'i 5.Senaryo'nun, %66,6'sı 7.Senaryo'nun, %83,3'ü 9.Senaryo'nun, %100'ü 10.Senaryo'nun, %33,3'ü 13.Senaryo'nun ve %75'i 11.Senaryo'nun kalıcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının tamamı STÖ uygulamalarında kullanılacak olan senaryoların kavram yanlışlığına mahal vermeyecek şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %66,6'sı 5.Senaryo'nun, 7.Senaryo'nun ve 13.Senaryo'nun kavram yanlışlığına sebep olmayacağını ifade ederken %58,3'ü 11.Senaryo'nun ve %91,6'sı 9.Senaryo'nun kavram yanlışlığına sebep olmayacağını ifade etmiş ve tamamı 10.Senaryo'nun kavram yanlışlığına neden olmayacağını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının hepsi kullanılacak senaryolarda olay örgüsünün var olması gerektiğini belirtmişlerdir. Adayların hepsi 5.Senaryo, 7.Senaryo, 9.Senaryo ve 10.Senaryo'nun olay örgüsüne sahip olduğunu belirtirken %91,6'sı 11.Senaryo'nun olay örgüsüne sahip olduğunu belirtirken %16,6'sı 13.Senaryo'nun olay örgüsüne sahip

olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının “Öğrenci düzeyine uygun olmalı”, “Öğrenciye göre olmalı”, “Öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmalı”, Öğrenci seviyesine uygun olmalı”, “Öğrencinin önbilgilerine uygun olmalı”, “Sınıf seviyesine uygun olmalı” gibi söylemleri “Öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun olmalı” başlığı altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının hepsi kullanılacak senaryoların öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olması gerektiği konusunda hemfikir olmuştur. Öğretmen adaylarının %100’ü 5.Senaryo’nun, 9.Senaryo’nun ve 10.Senaryo’nun öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olduğunu belirtmişlerdir. Adayların %83,3’ü 7.Senaryo’nun, %91,6’sı 11.Senaryo’nun öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun olduğunu belirtirken %66,6’sı 13.Senaryo’nun bu özelliğe sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %16,6’sı senaryo içerisinde kazanımla ilgili kavramların vurgulanması gerektiğini ifade etmiştir. Aksi görüşteki öğretmen adayları herhangi bir vurguya gerek olmadığını söylemiştir. Senaryolar incelendiğinde öğretmen adaylarının %16,6’sı 13.senaryo ile 11.Senaryo’da, %8,3’ü 7.Senaryo’da, %25’i 9.Senaryo’da ve %41,6’sı 10.Senaryo’da vurgulama olduğunu ve adaların tamamı 5.Senaryo’da hiçbir vurgulama olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının tamamı kullanılacak senaryoların kazanıma uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan senaryolardan 9.Senaryo ve 10.Senaryo’yu adayların tamamı, 5.Senaryo ve 7.Senaryo’yu adayların %91,6’sı, 13.Senaryo’yu adayların %50’si ve 11.Senaryo’yu %83,3’ü kazanıma uygun bulmuştur.

Öğretmen adaylarının tamamı kullanılacak senaryoların karmaşık olmaması gerektiğini, eğlenceli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Adayların %75’i 5.Senaryo’nun, %50’si 7.Senaryo’nun, %33,3’ü 13.Senaryo’nun ve %75’i 11.Senaryo’nun eğlenceli olduğunu söylemişlerdir. 9.Senaryo ve 10.Senaryo’yu öğretmen adaylarının tamamı eğlenceli bulmuştur.

Öğretmen adaylarının hepsi kullanılacak senaryoların sınıfta uygulanabilir olması gerektiğini belirtmişlerdir. Adayların hepsi 5.Senaryo, 7.Senaryo, 9.Senaryo, 10.Senaryo ve 11.Senaryo’yu uygulanabilir bulurken, %66,6’sı 13.Senaryo’yu sınıfta uygulanabilir bulmuştur. Öğretmen adaylarının hepsi senaryo için somutlaştıracak konu seçilmesinin bir zorunluk olmadığını belirtmişlerdir. Adayların %58,3’ü 5.Senaryo’da, %50’si 7.Senaryo’da, %75’i 9.Senaryo’da %58,3’ü 10.Senaryo’da, %75’i 13.Senaryo’da ve %83,3’ü 11.Senaryo’da somutlaştıracak konu seçildiğini söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının %91,6’sı kullanılacak senaryoların planlanan süreye uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Adayların tamamı 5.Senaryo, 7. Senaryo, 9. Senaryo, 10.Senaryo ve 11.Senaryoların süreleri uygun bulunmuş, %91,6’sı 13.Senaryo’nun süresini uygun bulmuştur. Öğretmen adaylarının tamamı senaryoların farklı formatta sunulabilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Adayların %50’si 5.Senaryo’yu, %83,3’ü 7.Senaryo’yu, %91,6’sı 9.Senaryo’yu, %83,3’ü 10.Senaryo’yu, %25’i 13.Senaryo’yu ve %91,6’sı 11.Senaryo’yu farklı formatlarda sunulabilir bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adalarının %33,3'ü senaryoların kazanımla alakalı yeterli bilimsel kavram içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Senaryolar incelendiğinde, adayların %66,6'sı 7.Senaryo'da, 9.Senaryo'da ve 10.Senaryo'da, %41,6'sı 5.Senaryo'da ve 13.Senaryo'da, %75'i 11.Senaryo'da yeterli kavram bulunduğunu ifade etmişlerdir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Öğretmen adayları STÖ'nün uygulanmasında öğrencilerde, derse aktif katılım, anlamalarını kolaylaştırma, empati yeteneği kazandırma, motivasyon, matematik dersini günlük yaşamla ilişkilendirme, kalıcı öğrenme, kendilerini ifade edebilme, sorumluluk edindirme ve kavramları somutlaştırma olarak ortaya koymaktadırlar. STÖ'nün öğrencilere uygulanması sonrası öğrencilerde fakat dikkat çekme, öğrencilerin derse aktif katılım beklentileri gerçekleşmediğini ifade etmektedirler. Bu sonuç Tol ve Çenberçi (2019) STÖ ile öğrenmede öğrencilerde matematik karşı tutum ve kaygılarında etki etmediğini ifade etmesi desteklemektedir. Demirel ve Çetinkaya (2016), Hursen ve Fazlı (2017), Temur ve Turan (2018), STÖ ile öğrenmenin akademik başarıyı artırdığını ifade etmektedirler. Öğretmen adayları uygulama öncesinde STÖ'nün öğretmenlere sınıf yönetimini kolaylaştırmada, mesleki yarar sağlama, vizyon sağlama, dersleri daha verimli geçirme konusunda katkılar sağlayacağını ifade etmelerine karşın, uygulama sonrasında öğretmenlere mesleki yarar ve farklı bakış açısı sağlama konusunda katkısı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları uygulama öncesinde ve sonrasında matematik öğretim programındaki her kazanım için uygun olmayacağını ve dersin her aşamasında uygulanabilir olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, uygulama öncesinde, dikkat edilmesi gerekenleri kazanım belirleme, literatür tarama, meslektaş yardımı, öğrencileri tanıma, pilot çalışma, sınıfın fiziksel ortamı, zaman ve kazanıma uygun senaryo yazma/belirleme, öğrenciye göre kelime seçimi yapma, öğrenciye göre senaryo, senaryonun olay örgüsü şeklinde ifade etmişlerdir. Fakat uygulama sonrasında ise öğrencilerin hazır bulunuşluluğu, planlama, senaryo kurgusu, senaryo uzunluğu, senaryo dili, senaryo sunuş şekli, kavram yanlışlığının olmaması ve kazanıma uygun senaryo yazma/belirleme şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının uygulamadan önce ve sonra STÖ ile birlikte kullanılabilir öğretim yöntemlerini drama, probleme dayalı öğrenme, sunuş yoluyla öğrenme, soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma ifade eden bir kısmı öğretim tekniklerinin hepsini hatırlayamadıklarını ifade etmiştir. STÖ'nün farklı öğretim yöntem ve tekniklerle kullanılmasının yararlarına ve etkililiğine (Açıkgöz, 2007: 120; Beattie, 2006; Titiz, 1999) değinmektedir. Erduran Avcı ve Bayrak (2013)'te STÖ ile birlikte kullanılabilecekleri yöntem ve tekniklerini ifade etmektedirler. Öğretmen adayları uygulama öncesinde STÖ uygulamalarının öğrencileri sınıfta aktif hale getirebileceği beklentisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında ise bir grup öğretmen adayları öğrencilerin sınıfta aktif katılım sağladıklarını ifade ederken, diğerleri sınıftaki öğrencilerin kısmen derse katılım sağladıklarını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun meslek yaşamlarında STÖ'yü kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları STÖ uygulamalarında kullanılacak olan senaryoların biçimsel ve içerik olarak belli özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre senaryoların biçimsel olarak basit, anlaşılır bir dille yazılmış, günlük /gerçek hayatla ilişkili, eğlenceli ve keyifli; içerik olarak da kazanıma, öğrencinin hazır bulunuş seviyesine, kavram yanlışlarına neden olmamalı, sınıfta uygulanabilir, planlanan süreye uygunluğu, kalıcı ve farklı formatta (video, resim vs.) sunulabilir olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Pourgharib (2019)'da senaryoda; öğrenme ihtiyaçları, hedefleri, yaklaşımı, konu seçimi, kavram seçimi, durumu açıklama, gözden geçirme ve uzman tarafından incelenmesi olarak ifadeleri etmektedir. Ayrıca, onlara göre senaryoların: kazanımla ilgili, yeterli matematiksel kavram içermeli, somutlaştırılacak kavram seçilmeli, önemli ve dikkat çekilmek istenen kavramlara senaryo içinde vurgu yapılmalı. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde STÖ ile ilgili uygulamalar yaptırılabilir, senaryolar yazdırılabilir. Öğretmen adaylarının STÖ ile ilgili görüşlerini ve senaryo yazma becerileri, hazır bulunuşlukları, senaryo yazma becerileri veya matematik müfredatında bulunan hangi kavramlar STÖ yöntemi ile öğretilir.

## Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- AVCI, D. E., & Bayrak, E. B. (2013). Investigating Teacher Candidates' Opinions Related to Scenario-Based Learning: An Action Research. *Elementary Education Online*, 12(2), 528-549.
- BAKAÇ, E. (2014). Senaryo tabanlı öğretim yönteminin matematik dersindeki öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve insanı bilimler dergisi: Teori ve Uygulama* 5(9), 3-17.
- BAYRAK, E. B. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının senaryo temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. Burdur: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- BEATTIE, S. (2006). Points of view in the "justice dilemma": A learning scenario in law and justice studies. *Journal of Interactive Drama*, 1(1), 1-14.
- BELL, S., & Page, R. (2003). Paper to Program: Developing a computerbased-based learning program for SBL. E.Errington içinde, *Developing Scenario-based Learning: Practical insights for tertiary educators*. New Zealand: Dunmore Press.
- BROCK, S. (2003). Creating scenarios using a reflective cycle and "PIA PRISM. E. In Errington içinde, *Developing scenario-based learning: Practical insights for tertiary educators* (s. 19-30). Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. ,, Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: pegem akademi.

- CARNEY, J., Schilling, L., Frank, S., Biddinger, P. D., Bertsch, T., Grace, C. J., & Finkelstein, J. A. (2011). Planning and incorporating public health preparedness into the medical curriculum. *American Journal of Preventive Medicine* 41(4S3), 193-199.
- CAUTREELS, P. (2003). A personal reflection on scenario writing as a powerful tool to become a more professional teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 175-180.
- CEYLAN, T. (2016). *Hayat bilgisi dersinde senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile kavram öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenme kalıcılığına etkisi*. . Rize: Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- DEMİREL, Ş., & Çetinkaya, S. (2016). Senaryo tabanlı öğrenme etkinliğinin dil bilgisi konularının (kelime bilgisi) öğretimine katkısı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11(19)*, 267-282.
- ERRINGTON, E. (2005). *Creating learning scenarios: practical insights for tertiary educators*. . Palmerston North, N.Z.: Dunmore Press. 9-20.
- HAFNER, J. P. (1997). Case Writing: Case Writers' Perspectives. D. Boud, & G. I. Feletti içinde, *The Challenge of Problem-Based Learning, 2nd Edition* (s. 151-15). London: Kogan Page.
- HAYNES, S. R., Spence, L., & Lenze, L. (2009). Scenario-based assessment of learning experiences. *Paper presented at the 39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*.
- HURSEN, C., & Fasli, F. G. (2017). Investigating the Efficiency of Scenario Based Learning and Reflective Learning Approaches in Teacher Education. *European Journal of Contemporary Education* 6(2), 264-279.
- KARAÇANTA, H. (2014). Senaryo temelli öğrenme. S. B. Filiz(Ed.) içinde, *Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 372-389). Ankara: Pegem Akademi.
- KEMİKSİZ, C. (2016). *6.Sınıf fen bilimleri dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi*. Bolu: Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, .
- MARİAPPAN, J., Shih, A., & G., S. P. (2004). Use of scenario-based learning approach in teaching statics. *Paper presented at the American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, Ankara*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- ÖRNEK, S. (2007). *Trigonometrik Kavramların Canlandırma Yöntemiyle öğrenilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZSEVGEC, L. C., & Kocadağ, Y. (2013). Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(3), 83-96, 83-96.
- ÖZSOY, N., Koçak, Z., Engin, İ., & Engin, A. (2007). Özel üçgenler. IX. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 361-364). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Senaryo Temelli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri

- POURGHARİB, B. (2019). The Challenge of Scenario-Based Teaching Using Drama Scripts. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 67-76.
- SİLVERMAN, D. (2009). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- SULLİVAN, K. M. (2000). *Pre-service secondary mathematic teachers' attitudes about the history of mathematics*. Londra: Unpublished Master's Thesis. Nevada University.
- TEMUR, D., & Turan, H. (2018). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin dört işlem problemleri çözme ve kurma becerilerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 1(2), 72-84.
- TİTİZ, T. (1999). *Ezbersiz eğitim "Yol haritası"*. Ankara: Beyaz Yayınları.
- TOL, H. Y., & Çenberci, S. (2019). Matematik konularının tarihsel gelişmelerinin senaryo tabanlı öğrenme yöntemi ile anlatılmasının öğrenciler üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(4) , 149-159.
- VEZNEDAROĞLU, H. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve özyeterlik algısına etkisi*. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YAN, S. (2006). Improvement of EFL learners' speaking and writing throuexploringgh reflective scenario-based learning. *Sino-US English Teaching* 3(5).
- YENİCELİ, E. (2016). *Senaryo temelli öğretimin den bilimleri dersindeki başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi*. *Yayımlanmamış* . Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, .

# DOĞA VE BİLİM KAMPLARININ ZENGİNLEŞTİRİLMESİ: ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TASARLANAN BİR STEM KAMPININ İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Hasan Zühtü OKULU<sup>1</sup>, Sertaç ARABACIOĞLU<sup>2</sup>, Ayşe OĞUZ ÜNVER<sup>3</sup>**

\* Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 4004 - Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı kapsamında desteklenen 218B182 numaralı ve MUBEM & BİLSEM STEM Temelli Doğa Bilim Kampı II başlıklı projenin sonuçlarını içermektedir.

1 Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Bilim Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, hasanokulu@mu.edu.tr, ORCID: 000-0002-2832-9620.

2 Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, sertacarabacioglu@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0002-8647.

3 Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Bilim Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, ayseoguz@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2938-5269.

Geliş Tarihi: 12.04.2021 Kabul Tarihi: 15.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim..910038

**Öz:** Özel yeteneklilerin eğitiminde zenginleştirme modelleri okul dışı öğrenme ortamlardaki etkinlikler için geniş bir uygulama potansiyeline sahiptir. Mevcut araştırma, STEM eğitimi kapsamında özel yetenekli öğrenciler için Maker zenginleştirme modeline dayalı olarak tasarlanan bir doğa ve bilim kampının öğrenme ortamı, içerik, süreç ve ürün bağlamlarında nasıl zenginleştirdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. STEM eğitimi temalı doğa ve bilim kampı, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen yedi günlük yoğunlaştırılmış bir programı içermektedir. Durum çalışmasına dayalı araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin 13 farklı şehrinde yer alan Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden 29 (n = 15 kız ve n = 14 erkek) özel yetenekli öğrenci ve 14 kamp eğitmeni oluşmaktadır. Araştırma verileri etkinlik, kamp ve eğitmen değerlendirme formları ve araştırmacı gözlem notları ile toplanmıştır. Araştırma bulguları doğa ve bilim kampının özellikle öğrenme ortamı için bütünlüklü bir yapıda olma, içerik bağlamında karmaşıklığa vurgu yapma, süreç temelinde üst düzey düşünmeyi öne çıkarma ve ürün temasında gerçek sorunların çözümüne yönelik tasarımlar oluşturma özellikleri ile zenginleştirildiğine işaret etmektedir. Bu sonuçlar doğa ve bilim kampının öğrenme ortamı, içerik, süreç ve ürün temelinde özgünleşerek özel yetenekli öğrencilerin STEM eğitimini desteklediğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** doğa ve bilim kampı, özel yetenekli öğrenciler, STEM eğitimi, Maker zenginleştirme modeli

## **ENRICHMENT OF NATURE AND SCIENCE CAMPS: INVESTIGATION OF A STEM CAMP DESIGNED FOR GIFTED STUDENTS**

### **Abstract:**

Enrichment models for the education of gifted students have a wide transferability potential for the activities in out-of-school learning environments. This study aims to investigate how nature and science camp designed based on the Maker enrichment model for gifted students in STEM education enriches the contexts of learning environment, content, process, and product. STEM education-themed nature and science camp, which is supported by The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK), has offered an intensive seven-day program for the participants. The study group of this case study research consists of 29 (n = 15 boys, n = 14 girls) gifted students who attended the Science and Art Centers from 13 different cities of Turkey and 14 camp instructors. The data were collected using activity, camp and instructor evaluation forms, and researcher observation notes. Findings indicate that the camp has been enriched with the features of being a complex structure especially for the learning environment, emphasizing complexity in the context of the content, highlighting higher levels of thinking based on the process, and creating designs for the solutions of real problems in the theme of the product. The results revealed that nature and science camp supported STEM education of gifted students by being unique based on learning environment, content, process, and product.

**Keywords:** nature and science camp, gifted students, STEM education, Maker enrichment model

### **Giriş**

Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları bilişsel, yaratıcı, duyuşsal ve davranışsal (Clark, 2008) özellikleri, STEM Science, Technology, Engineering, and Mathematics) alanlarında lider insan kaynağını oluşturma potansiyelini ortaya koymaktadır (Subotnik, Orland, Rayhack, Schuck, Edmiston, Earle, Crowe, Johnson, Carroll, Berch ve Fuchs, 2009). Mevcut potansiyelin değerlendirilebilmesi için her öğrenciye sahip oldukları yetenekler ölçüsünde öğrenme fırsatları sunulmalıdır (National Science Board, 2010). Bu bağlamda, özel yetenekli öğrenciler hem formal hem de informal öğrenme ortamlarında kendilerine uygun zenginleştirilmiş programlar ile STEM eğitimini deneyimlemeli ve öğrencilerin STEM bilgi ve becerileri desteklenmelidir. Ancak iyi kurgulanmış özel yetenekli eğitim programları, toplumun entelektüel açıdan umut va-



deden öğrencilerini nitelikli insan kaynağına dönüştürme ve bu bireylerin yaratıcılık kapasitesini artırma imkânı sunar (Heuser, Wang ve Shahid, 2017).

### Özel Yetenekli Öğrenciler ve STEM Eğitimi

Özel yeteneklilik çok yönlü bir yapıya sahiptir (Housand, 2016). United States Department of Education (1993) özel yeteneklilik kavramında akranlarıyla karşılaştırıldığında dikkat çekici derecede yüksek başarı seviyesinde performans sergileyen veya potansiyel gösteren bireylere vurgu yapmaktadır. VanTassel-Baska (2011) ise özel yetenekli öğrencilerin karakteristik özelliklerini karmaşıklık, erken gelişmişlik ve yoğunluk olarak sınıflandırmıştır. Karmaşıklık, üstün yetenekli öğrencilerin karmaşık fikirlerle uğraşma, soyut mantık yürütme, üst düzey düşünme ile meşgul olma ve zorlu aktivitelerden zevk alma yeteneklerine atıfta bulunmaktadır. Bu karmaşıklıktan zevk alma durumu, özel yeteneklilerin erken gelişmesinden veya bir alandaki gelişmiş performansın kanıtlarından, duygusal duyarlılıklarından ve ilginç buldukları konulara yoğun bir şekilde odaklanma kapasitesinden kaynaklanmaktadır.

Bu bağlamda özel yeteneklilerin eğitimi temelde belirli bir amaç göz önünde bulundurularak öğrencilerin erken gelişme özelliklerine ve ilgi alanlarına uygun şekilde içeriğin daha hızlı, daha kapsamlı veya daha karmaşık bir şekilde farklılaştırılarak sunulmasını temel alır (Feldhusen, 1998). Farklılaştırma kavramının odak noktasında öğrencilerin başarılı olması için öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretim programının ve sürecinin organize edilmesi yer almaktadır (Akkaş ve Tortop, 2015). Bu durumda kullanılan temel yaklaşımlar hızlandırma ve/veya zenginleştirmedir. Öğretim süreçlerinin teorik çerçevesinin oluşturulması, öğrencilerin özel yetenek alanları doğrultusunda uygun okullara veya programlara yerleştirilmeleri ve sınıf içi uygulamaların planlanması için bu yaklaşımlar etkili şekilde kullanılır (VanTassel-Baska ve Brown, 2007). Zenginleştirme farklı ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda normal sınıfta kullanılanların ötesinde farklı içeriklerin öğretilmesi veya farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasıdır (Maker, 1986). Bu bağlamda öğrenciler için bağımsız grup çalışmaları, çevrimiçi sınıflar veya atölyeler ve küçük grup araştırmaları gibi birçok farklı şekilde organize edilebilir (Neihart, 2017). Genel olarak süreç, öğrencilerin ileri düzey içerik, kaynak ve yöntemler ile etkileşimine dayanır. Öğrenciler yeni kavramlar öğrenirler ve yeni araçların kullanımını deneyimlerler. Belirli disiplinler çerçevesinde bilgi edinir ve ardından özgün ürünler ve sunumlar oluştururlar (Davis, Sylvia ve Siegle, 2014). Reis, Gentry ve Maxfield (1998) zenginleştirmenin öğretim ve öğrenme kapsamında dört temel ilkesini;

- her öğrencinin farklı olduğunun farkında olunması,
- öğrencilerin zevk aldıkları etkinliklerde daha etkili öğrenmeleri,
- gerçek bir problem bağlamında içerik ve sürece yönelik öğrenmenin daha anlamlı olduğu,

- öğrencilerin öğrendiklerini uygulayarak bilgilerini ve düşünme becerilerini geliştirmenin temel amaç olduğu ve böylelikle öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırması şeklinde vurgulanmıştır.

Özel yetenekli öğrencilere yönelik özellikle öğretim programlarının farklılaştırılması bağlamında Maker öğretim farklılaştırma modeli (Maker, 1982), paralel öğretim programı modeli (Tomlinson, Kaplan, Renzulli, Purcell, Leppienm ve Burns, 2002), entegre öğretim programı modeli (VanTasselBaska ve Wood, 2009) ve üçlü zenginleştirme modeli (Renzulli, 1977) gibi birçok farklı modelin alanyazında yer aldığı görülmektedir (aktaran Akkaş ve Tortop, 2015). Örneğin, Maker modeli içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı bağlamlarında farklılaştırmaya odaklanır. Bu model, özel yetenekli öğrencilerin belirli öğrenme ortamlarında içerik, süreç ve ürün entegrasyonu aracılığıyla nitelikli ve farklı öğrenme deneyimleri sağlamak ve böylelikle üstün yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiştir (Maker, 1982). Zenginleştirme modelleri, öğretim programı kapsamında veya öğretim programı dışında uygulanabilir. Ancak çoğunlukla okullarda öğretim programı ile entegre bir şekilde tasarlanan programlar, mevcut programa zenginleştirme unsurlarının dahil edilmesi konusunda birçok güçlüklerle karşılaşmaktadır. Ancak okullarda uygulanan öğretim programları ile ilişkili veya ilişkili olmayan sınıf dışı zenginleştirme modellerinin organize edilmesi öğrenme çıktıları bağlamında daha işlevsel bir yapı sunar (Tan, Ponusamy, Lee, Koh, Koh, Tan, Tan ve Chia, 2020).

STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğe özgü içerik ve becerileri bütünlükten bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Bryan, Moore, Johnson ve Roehrig, 2015; Martín-Páez, Aguilera, Perales-Palacios ve Vilchez-González, 2019). Bütünlükten ve gerçek yaşam ilişkilerini merkeze alan STEM eğitiminin temel amacı 21. yüzyılın nitelikli iş gücünü oluşturmak için öğrencilerin öğrenme ortamlarında edindikleri bilgi ve becerileri gelecekteki mesleklerinde uygulayabilmelerini sağlamaktır (Ejiwale, 2013).

National Research Council (2014) STEM eğitiminin iki önemli hedefini K-12 düzeyinde STEM alanlarında yetenekli bireylerin sayısını artırmak ve bu bireylere farklı STEM eğitimi fırsatlarını sunmak olarak ifade etmektedir. Bu kapsamda özellikle STEM zenginleştirme programlarından özel yetenekli ve yüksek motivasyonlu öğrencilerin STEM becerilerini desteklemek amacıyla yararlanılır (Rakich ve Tran, 2016). STEM alanlarındaki öğrenme çıktılarının niteliğini artırmayı hedefleyen bu tür programlar, kapsamlarına, finansman kaynaklarına, amaçlarına ve uygulama sürecine göre birbirlerinden farklılaşmaktadır (Merolla ve Serpe, 2013). STEM kulüpleri, STEM yaz kampları, STEM yarışmaları, mentörlük ve okul öğretim programını destekleyici STEM programları STEM zenginleştirme programları arasında yer alır (Olszewski-Kubilius, 2009). Bu programlar okul derslerinde öğrenilen STEM bilgilerini de temele alarak öğrencilere daha kapsamlı öğrenme fırsatları sunar. Örneğin, öğretim programı kapsamında seçmeli robotik dersi veren okulların, okul sonrası öğrencilere sundukları

robotik kulüpleri bu kapsamda değerlendirilmektedir. Bu tür okul sonrası programlar, ilgili ve istekli öğrencilere kendi projeleri üzerinde çalışma fırsatı sunma, okul öğretim programlarının zaman bağlamında sınırlılığını aşma ve öğretim programında yer almayan yeni öğrenme hedeflerini sürece dahil etme potansiyeline sahiptir (Rakich ve Tran, 2016). STEM zenginleştirme programları, öğrencilerin STEM başansını ve ilgisini destekleme ve STEM alanlarında kariyer seçme eğilimini destekleme adına etkilidir (Banerjee, 2016; Barlow ve Villarejo, 2004; Merolla ve Serpe, 2013).

Alanyazın özel yetenekli öğrencilere yönelik STEM eğitimi araştırmalarının oldukça sınırlı olduğunu (Mullet, Kettler ve Sabatini, 2018) ve üstün yeteneklilerin eğitimi alanının okullarla ve okul dışı öğrenme ortamların tamamlayıcı, zenginleştirilmiş ve/veya hızlandırılmış STEM eğitimin tasarlanması ve uygulanması boyutlarında öncelikli bir alan olduğunu (Steenbergen-Hu ve Olszewski-Kubilius, 2017) ortaya koymaktadır. Ayrıca, birçok araştırma zenginleştirme stratejilerine dayalı programların, özel yetenekli öğrencilerin genel akademik başarılarını (Bui, Craigh ve Imberman, 2014), matematiğe yönelik akademik başarılarını (McCoach, Gubbins, Foreman, Rubenstein ve Rambo-Hernandez, 2014), uzamsal becerilerini (Coxon, 2012), bilime yönelik olumlu düşüncelerini (Gubbels, Segers ve Verhoeven, 2014), fen alanlarına ilişkin kariyer anlayışlarını (Fraleigh-Lohrfink, Schneider, Whittington ve Feinberg, 2013), fene yönelik tutumlarını (Stake ve Mares, 2001) ve düşünme ve araştırma becerilerini (Aljughaiman, 2011) desteklediğini ortaya koymuştur. STEM doğa bilim kampları gibi STEM yaz zenginleştirme programları, geleneksel okul sonrası programlarına ve yaz zenginleştirme etkinliklerine göre nispeten yeni programlardır (Young, Ortiz ve Young, 2017). Alanyazında yer alan araştırma sonuçları, bu tür programların öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğuna işaret etmektedir (Avan, Gülgün, Yılmaz ve Doğanay, 2019; Ayar, Yalvaç, Uğurdağ ve Şahin, 2013; Banerjee, 2016; Barlow ve Villarejo, 2004; Mohr-Schroeder, Jackson, Miller, Walcott, Little, Speler, Schooler ve Schroeder, 2014; Sala, Sitaram ve Spendlo, 2013; Özçelik ve Akgündüz, 2017). Örneğin, Sala vd. (2013) araştırmalarında farklı mühendislik disiplinleri kapsamında yapılandırılmış bir haftalık ve dokuz eğitim modülünü içeren mühendislik ve teknoloji yaz kampının lise öğrencilerinin mühendislik ve teknoloji alanında kariyer ilgilerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Özçelik ve Akgündüz (2017)'nin araştırma sonuçları mühendislik temelli etkinlikleri içeren okul dışı STEM eğitiminin ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği yapma ve iletişim kurma gibi 21. yüzyıl becerilerini desteklediğine işaret etmektedir. Mohr-Schroeder vd. (2015) ise gerçekleştirdikleri STEM yaz bilim kampının ortaokul öğrencilerinin STEM ilgilerini desteklemede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir diğer STEM yaz kampında ise Avan vd. (2019) kamp sonunda öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeylerinde, eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerinde gelişim sağlandığını vurgulamışlardır. Mühendislik temelli bir diğer STEM yaz bilim kampında Ayar vd. (2013) iki haftalık robotik etkinliklerinin lise öğrencilerinin mühendislik ilgilerini artırdığını ve farklı mühendislik disiplinlerine yönelik farkında-

lıklarını desteklediğini ifade etmişlerdir. İncelenen alanyazında yer alan araştırmalar STEM yaz zenginleştirme programlarının katılımcı grupları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır ancak bu programlarının hangi bileşenlerinin ilgili etkilere yol açtığı ve nasıl daha etkili bir yapıda organize edilebilecekleri üzerinde durulması gereken bir problemdir (Merolla ve Serpe, 2013). Maker (1982) zenginleştirme modeli özel yetenekli öğrencilere yönelik tasarlanan programlar için öğrenme ortamı, içerik, süreç ve ürün boyutlarında temel bir teorik çerçeve sunmaktadır. Bu modelin bileşenleri ile STEM eğitimine yönelik bir doğa ve bilim kampının incelenmesi alanyazında belirtilen olumlu öğrenme çıktılarının kaynakları hakkında kanıtlar ortaya koyma ve uygulama boyutunda bu tür programlarını tasarlayan ve organize eden uygulayıcılara programların nasıl daha etkili hale getirilebileceği konusunda ipuçları sunma potansiyeline sahiptir. Buradan durumdan hareketle mevcut araştırma, STEM eğitimi kapsamında özel yetenekli öğrencilere yönelik Maker (1982) modeline göre tasarlanan bir doğa ve bilim kampının öğrenme ortamı, içerik, süreç ve ürün bağlamlarında nasıl zenginleştirildiğini incelemeyi amaçlamaktadır.

### **Yöntem**

Mevcut araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına dayalı olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları gerçek bir olgu veya olay bağlamında belirli bir durum veya durumların, derinlemesine ve ayrıntılı bir incelemesini içerir (Bromley, 1986). Ayrıca bu yöntem bir duruma yönelik gerekli ve yeterli koşulların sağlanıp sağlanmadığını ve koşulların karmaşık bir yapı içerisinde ortaya koyduğu örüntüleri belirlemek için kullanılabilir (George ve Bennett, 2005). Mevcut araştırmada belirlenen durum, gerçekleştirilen doğa bilim kampının öğrenme ortamı, içerik, süreç ve ürün bağlamlarında nasıl zenginleştirildiğidir. Doğa bilim kampı etkinlikleri Ek-1’de sunulmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Doğa ve bilim kampına Türkiye’nin 13 farklı şehrinde yer alan Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde 29 (n = 15 kız ve n = 14 erkek) özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Katılımcılar bağımsız bir değerlendirme kurulu tarafından başvurusu yapan adaylar içerisinde daha önce bir doğa bilim ve kampına katılmamış olma şartına bağlı olarak kura ile seçilmiştir. Buna ek olarak kampın eğitmen gözüyle nasıl zenginleştirildiğine dair veriler, 14 kamp eğitmeninin değerlendirmeleri ile elde edilmiştir. Bu eğitmenler astronomiden arkeolojiye kadar farklı disiplinlerde uzmanlıkları bulunan 13 akademisyen ve 1 öğretmenden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Maker (1982) modelinin temel alındığı doğa ve bilim kampının öğrenme etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerine sunulan STEM eğitimini nasıl zenginleştirdiği sorusuna etkinlik, kamp ve eğitmen değerlendirme formları ve araştırmacı gözlem

notlarından elde edilen veriler ile yanıt aranmıştır. Etkinlik ve kamp değerlendirme formları yazarlar tarafından daha önce gerçekleştirilen doğa bilim kampları için tasarlanmış ve kullanılmıştır (Okulu, Oğuz-Ünver ve Arabacıoğlu, 2019). Eğitimci değerlendirme formu ise mevcut araştırma kapsamında geliştirilmiştir.

Etkinlik, kamp ve eğitimci değerlendirme formlarının her biri üç adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Etkinlik ve kamp değerlendirme formları için oluşturulmuş sorular, katılımcıların kamp ve etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi; eğitimci değerlendirme formu için hazırlanmış sorular ise etkinliklerin eğitimcilerin bakış açısı ile değerlendirilmesi amacıyla yazarlar tarafından tasarlanmıştır. Bu formların geliştirilme sürecinde öncelikle katılımcı ve eğitimci görüşleri için olumlu yönler, olumsuz yönler ve öneriler olmak üzere üç kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler çerçevesinde etkinlik, kamp ve eğitimci değerlendirme formları için sorular hazırlanmıştır. Formlarda yer alan soruların oluşturulan kategorilere uygunluğu ve geçerliği fen, matematik ve teknoloji eğitiminde doktorasını tamamlamış üç farklı araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Bu adımın ardından etkinlik, kamp ve eğitimci değerlendirme formları son şekillerini almıştır. Kamp değerlendirme formu, kampın hoşlandığınız yönleri nelerdir, kampın hoşlanmadığınız yönleri nelerdir ve kampa daha fazla ne olabilirdi? olmak üzere üç sorudan oluşmaktadır. Form, katılımcılara son değerlendirme aşamasında uygulanmıştır. Etkinlik değerlendirme formu ise, etkinliğin sevdiğiniz yönleri, sevmediğiniz yönleri ve etkinliğin geliştirilecek yönleri kapsamında sorular içermektedir. Etkinlik değerlendirmeleri her bir günün sonunda katılımcıların gün içerisinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri değerlendirmeleri için kullanılmıştır. Benzer şekilde eğitimci değerlendirme formları ise etkinliğin işleyen yönleri, işlemeyen yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri temalarından oluşmaktadır ve her eğitimci etkinliğini tamamlandıktan sonra ilgili formu doldurmuştur.

Etkinliklerin ve kampın Maker (1982) modelinde belirtilen öğrenme ortamı, içerik, süreç ve ürün boyutlarında nasıl zenginleştirildiğini doğrudan gözlemlemek ve detaylı olarak tanımlamak amacıyla araştırmacı gözlem notlarından yararlanılmıştır. Bu gözlemler özel yetenekliler eğitimi ve STEM eğitimi alanlarında uzman iki farklı kamp personeli tarafından gerçekleştirilmiş ve alan notları oluşturulmuştur. Alan notları, belirtilen dört temada ses kayıtları, yazılı materyaller, fotoğraflar ve videolardan oluşmaktadır.

### **Veri Analizi**

Araştırma kapsamında etkinlik, kamp ve eğitimci değerlendirme formlarından, araştırmacı gözlemlerinden ve ürün değerlendirme formlarından elde edilen veriler betimsel olarak incelenmiştir. Strauss ve Corbin (2015)'e göre betimsel analiz süreci bir araştırma kapsamında elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanmasına dayalı olarak gerçekleştirilen bir anlam oluşturma sürecidir. Bu bağlamda araştırma kapsamında alanyazın temelinde belirlenmiş temalar ve alt temalar (Maker 1982) aşağıda sunulmuştur:

- Zenginleştirilmiş öğrenme ortamı: Kompleks olma, açık olma, bağımsızlığı destekleyici olma, hareketliliği destekleyici olma, öğrenci merkezli olma ve kabul edici olma,
- Zenginleştirilmiş içerik: Karmaşık, çeşitli, sorgulama yöntemlerini inceleme, insanları inceleme ve soyut olma,
- Zenginleştirilmiş süreç: Üst düzey düşünme, grup etkileşimi, seçim özgürlüğü sunma, yaratıcı düşünme, çözümlenme, farklı öğrenme stilleri, ucu açık görevler ve öğrenme hızına göre değişkenlik,
- Zenginleştirilmiş ürün: Gerçek sorunlar, yeni duruma uyarlamalar, uygun değerlendirme, gerçek izleyiciler ve gerçek teslim tarihi.

Veri analizi süreci ise Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından önerilen (1) temalar bağlamında bir çerçeve oluşturulması, (2) veri ve temaların anlamlı ve mantıksal ilişkilerini ortaya koyabilmek adına verilerin incelenmesi ve düzenlenmesi, (3) düzenlenen verilerin tanımlanması ve (4) elde edilen bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması aşamaları işletilerek gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaların her birinde NVivo 12 Plus nitel analiz programından yararlanılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğin (inandırıcılığının) sağlanması için veri toplama aracı üçgenlemesi, araştırmacı üçgenlemesi ve uzman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır (Creswell, 2012). Analizlerde ilk olarak tüm veri toplama araçlarından elde edilen veriler tema ve alt bileşenlerinde kodlanmıştır. İlk incelemelerde özellikle etkinlik ve kamp değerlendirme formlarından elde edilen verilerin anlamlı örüntüler oluşturduğu belirlenmiştir. Bu veriler temel alınarak araştırma bulgularının temel çerçevesi oluşturulmuştur. Ardından doğrudan farklı zenginleştirme temalarına vurgu yapan veriler bu çerçevenin desteklenmesi için kullanılmıştır. Araştırma bulguları her bir tema ve alt tema bağlamında tablolara dönüştürülerek sunulmuştur. Bulguların sunumunda araştırma etiği bağlamında katılımcılar için K, etkinlik değerlendirme formları için E, kamp değerlendirme formları için Kamp D. F., araştırmacı gözlem formları için Araştırmacı G. F., eğitmen değerlendirme formları için Eğitmen D. F. ve ürün değerlendirme formları için ise Ürün D. F. kodlarından yararlanılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırma kapsamında Maker (1982) modelinin dört temel teması ve 24 alt teması bağlamında elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

### **Öğrenme Ortamı Temasına İlişkin Bulgular**

Zenginleştirilmiş öğrenme ortamı teması altında öğrenci merkezli olma, bağımsızlığı destekleyici olma, açık olma, kabul edici olma, kompleks olma ve hareketliliği destekleyici olma alt bileşenlerinde etkinlik değerlendirme formları incelenmiştir. 29 katılımcının 24 farklı etkinlik üzerinden 696 ifadesi öğrenme ortamı teması altında kodlanmıştır. Tablo 1’de ilgili alt bileşenler, kodlamada kullanılan anahtar terimler, frekans değerleri ve örnek katılımcı ifadeleri sunulmuştur.

**Tablo 1.** Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamı Alt Bileşenleri

Alt Bileşen	Anahtar Terimler	Kodlanan Katılımcı/ Kodlanan etkinlik sayısı	Katılımcı İfadeleri
Kompleks olma	Zengin görevler VEYA özgün problem/kaynak/ yöntem kullanma VEYA çeşitli kültürler/ meslekler/ disiplinlere yer verme	(n*=29) (f*=317)	<i>“Hayatımda ilk defa elektron mikroskobuna baktım. (K12, E18)”</i> <i>“Roketlerin özelliklerini keşfetme ve tasarımını yapma. (K16, E23)”</i>
Açık olma	Yeni insan/malzeme/ fikir/ değer VEYA ortamda değişime açık olma	(n=21) (f=49)	<i>“Arkeologların nasıl olduğunu öğrendim. Arkeologların işlerinin ne kadar zor olduğunu öğrendim. (K18, E07)”</i> <i>“Ailemize projelerimizi tanıtmak. (K24, E24)”</i>
Bağımsızlığı destekleyici olma	Kendi içerik/süreç/ ürün seçimi VEYA öğrenci inisiyatifi	(n=14) (f=38)	<i>“X hoca istediğimizi yapmamıza izin verdi. Bir sürü kod yazdık. (K16, E15)”</i> <i>“Robotiği sadece biz yaptık. T-shirtleri bile bize diktirdiler, bize güvendiler. Çok güzeldi. (K19, E13)”</i>
Hareketliliği destekleyici olma	İhtiyaç duyulan VEYA izin verilen hareket miktarı	(n=23) (f=33)	<i>“Sedir Adasını gezdik. (K17, E11)”</i> <i>“Çook güzeldi çünkü yüzdük. (K18, E12)”</i>
Öğrenci merkezli olma	Öğrenci ilgisi VEYA öğrenci fikirleri VEYA takım/ekip çalışması	(n=19) (f=27)	<i>“Herkesin farklı bakış açıları ile yaklaştığını gördüm. (K12, E22)”</i> <i>“Birbirimizle grup çalışması yaptık ve birbirimizi iyi tanıdık. (K15, E01)”</i>
Kabul edici olma	Anlamaya çalışma VEYA fikirlerini yargılamadan kabul etme VEYA güçlü yönleri odaklanma	(n=5) (f=5)	<i>“Hoca bizimle ilgilendi ve tüm sorularımızı cevapladı. (K19, E18)”</i> <i>“Öğretmenin robotumuzu beğenmesi (K8, E15)”</i>

\* n: katılımcı sayısı; f: ifade sayısı

Tablo 1’de öne çıkan bulgular, kamp öğrenme ortamının çeşitli görevler, materyaller ve mesleklerin kendine özgü çalışma şekilleri çerçevesinde daha kompleks olduğunu vurgulamaktadır. Etkinlik değerlendirme formlarında elde edilen bulgular arasında *“roketlerin özelliklerini keşfetme ve tasarımını yapma (K16, E23)”* gibi karmaşık görevleri vurgulayan ifadeler yer almaktadır. Bu tür görevler kamp değerlendirme

formlarına "...yeni şeyler öğrenmek, özellikle teleskop kullanmayı öğrenmek benim için özeldi. (Kamp D. F. - K18)" veya "Olumlu yön - ...kampta mühendislik ve tasarım tabanlı etkinlikler olması (Kamp D. F. - K10)" ifadeleri ile yansımıştır. Materyaller ve görevler çerçevesindeki zenginleştirmenin yanı sıra, öğrenme ortamında çeşitli kültürler ve meslekler de temsil edilmiştir. Örneğin katılımcılar ifadelerinde *yunan mitolojisi (K16, E08)* gibi geçmiş kültürler veya *elektron mikroskobu ile inceleme (K12, E18)* gibi malzeme mühendisliğine özgü çalışma ortamlarına değinmiştir. Eğitimci değerlendirme formları da kamp etkinliklerinin gerçek dünyaya nasıl yaklaştırıldığını ve daha karmaşık bir hale getirildiğini göstermektedir. Örneğin, kamp eğitimci "...öğrenciler kültür ve insan hakkında bilgilendiler. Arkeolojinin çalışma prensiplerini ve tekniklerini öğrendiler. Buradaki deneyimlerini kazı yapmanın temel amaç ve yöntemleri ile ilişkilendirdiler (Eğitmen D. F. - E08)" ifadesiyle bu duruma işaret etmiştir.

Öğrenme ortamı temasında vurgulanan bir diğer durum ise kampın yeni insanlara, ekipmanlara ve fikirlere açık iklimine vurgu yapmasıdır. Örneğin etkinlik değerlendirme formlarına öğrenciler tarafından "X ile tanışmak güzel bir duygu. (K18 - E07)" ifadesiyle misafir araştırmacıdan duyulan memnuniyet ifade edilmiştir. Kampın sonunda yer alan bilim şenliği ise "tasarlanan ürünlerin (teleskoplar, müzik aletleri ve köprüler gibi) uygulamalı olarak katılımcıları ile paylaşılması (Araştırmacı G.F.), teleskop ile ailelere gökyüzü gözlemi gerçekleştirilmesi (Araştırmacı G. F.)" yoluyla öğrenme ortamının açık yapısı araştırmacı gözlemlerine yansımıştır. Bu iklimde öğrencilerin anlayışları ve bakış açıları genişletilirken, aynı zamanda "dikkatlice dinlemeyi öğretti (K12, E02)" gibi görüşlerle farklı fikirleri kabul etme veya "Jules Verne inceledik, gelecek yüz yılı tahmin ettik (K15, E20)" gibi görüşlerle yeni insanları keşfe açık bir iklime vurgu yapılmıştır. Farklı coğrafyalardan ve kültürlerden katılımcının kampta bir araya gelmesi ve bir birey olarak var olabilmeleri öğrenme ortamının açık iklimi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu durum kamp değerlendirme formlarına "...yeni arkadaşlarım ile güzel vakit geçirdim. (Kamp D. F. - K5)" görüşleri ile yansımaktadır.

Bunun yanında araştırma bulguları kamp öğrenme ortamının katılımcıların girişkenliklerini ve özerkliklerini teşvik eden ve bağımsızlığı destekleyen yapısına vurgu yapmıştır. Örneğin "...(X) hoca istediğimizi yapmamıza izin verdi. Bir sürü kod yazdık. (K16, E15), ...Robotiği sadece biz yaptık. T-shirtleri bile bize diktirdiler, bize güvendiler. Çok güzeldi. (K19, E13)" ifadeleri, öğrencilerin karar verme, planlama, problem bulma veya çözme gibi girişimlerinin desteklediğine işaret etmektedir. Kamp ortamının bu yapısının kamp değerlendirme formlarına "Kampta kendime güvenim arttı. Bir sürü şeyi tek başıma yapabildim (Kamp D. F. - K06)" şeklindeki görüşler ile yansıdığı görülmüştür.

Diğer taraftan araştırma bulguları kamp öğrenme ortamının öğrenci hareketliliğini iki şekilde desteklediğini ortaya koymuşlardır. Bunlardan birincisi öğrencinin dilediği zaman, dilediği kamp ekipmanına veya eğitim materyaline ulaşabilmesidir. Örneğin "Çok süperdi, teleskop ve yeşil lazeri dilediğim kadar kullanmayı çok sevdim. (K09, E10)" görüşü kamptaki erişilebilirliği desteklemektedir. Ancak bazı etkinliklerde kamp



malzemelerinin erişilebilirliğini arttırmaya yönelik tedbirler eğitmen değerlendirme formlarına “Üç kişi bir seti kullanabildi bir öğrenciye bir set düşecek şekilde planlama yapılabildi (Eğitmen D. F. – E06); ...paralel oturumlarda daha az öğrenci ile ayrı gruplarda eğitim verilebilir (Eğitmen D.F. – E13)” ifadeleriyle yansımıştır.

Ayrıca katılımcı ifadeleri, öğrenme ortamının öğrenciler arası etkileşimi desteklemesine ve öğrenci merkezli bir öğrenme topluluğuna vurgu yapmıştır. “İlk gün arkadaşla kaynaşmış, bir takım olabilmemiz ve köprüyü geliştirebilmemiz harikaydı (K19, E01)” veya “Herkesin farklı bakış açıları ile yaklaştığını gördüm (K12, E22)” şeklindeki öğrenci ifadeleri öğrenme ortamının öğrenci merkezli yapısına işaret etmektedir. Kampta STEM eğitiminin doğası gereği yer verilen tasarım ve ürün odaklı etkinlikler ise bu amaca özellikle hizmet etmektedir. Eğitmenler bu konudaki görüşlerini “...takım çalışması imkânı sundu (Eğitmen D. F. – E13), ...öğrenciler arasında işbirliğini ve takım çalışmasını teşvik etmekte ve geliştirmektedir (Eğitmen D. F. – E01)” görüşleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde kamp etkinliklerindeki zorlayıcı görevler öğrencilerin yaşadıkları güçlükler ile öğretmenlerin yaklaşımları arasında bir denge kurulmasını gerektirmiştir. Örneğin “...istenilen şekilde hareket etmeyen tasarımları (arabaları) çalıştırmak için eğitmen ve öğrenci birlikte çözüm sürecini oluşturmaya (Araştırmacı G. F. – E15) gayret göstermiştir.

### İçerik Temasına İlişkin Bulgular

Zenginleştirilmiş bir kamp içeriğinde karmaşık, çeşitli, sorgulama yöntemlerini inceleme fırsatı sunma, insanları inceleme ve soyut unsurlar alt bileşenleri bulunmaktadır. 29 katılımcının 24 farklı etkinlik başlığında toplam 198 etkinlik değerlendirmesi içerik temasının yukarıda bahsedilen beş alt bileşeninde incelenmiştir. Tablo 2’de ilgili alt bileşenler, kodlamada kullanılan anahtar terimler, frekans değerleri ve örnek katılımcı ifadeleri sunulmuştur.

**Tablo 2.** Zenginleştirilmiş İçerik Alt Bileşenleri

Alt Bileşen	Anahtar Terimler	Kodlanan Katılımcı/ Kodlanan Etkinlik Sayısı	Katılımcı İfadeleri
Karmaşık	Kavramlar, ilkeler, genellemeler ve teoriler arasındaki bağlantı VEYA ilişki	(n*=23) (f*=62)	<i>“Roketlerin özelliklerini ve tasarımı yapmayı öğrendim. (K16, E23)”</i> <i>“Telefonlarımızın dışarıda şarj olduğu şeylerin nasıl çalıştığını anladık. (K23, E06)”</i>
Çeşitli	Öğretim programında ele alınmayan VEYA yeni deneyimlenen disiplinler, fikirler ve konular	(n=24) (f=43)	<i>“Yeni şeyler öğrendim. Arduino’nun yeni kartını gördüm. (K15, E13)”</i> <i>“Mitolojiyi seviyorum ve bu benim ilgimi çekti. (K25, E17)”</i>
Sorgulama yöntemlerini inceleme	Uzmanlarca kullanılan yöntem VEYA süreç	(n=20) (f=41)	<i>“Hayatımda ilk defa elektron mikroskopuna baktım, saçımı inceledim. (K25, E18)”</i> <i>“Kimyasal madde olan kumaşı deneyile bulmayı sevdim. (K17, E05)”</i>
İnsanları inceleme	Bilim insanı, rol model ile tanışma VEYA hakkında bilgi edinme	(n=21) (f=35)	<i>“(X) ile tanışmak güzel bir duygu (K12, E08)”</i> <i>“Jules Verne inceledik yüz yılı tahmin ettik. (K15, E20)”</i>
Soyut	Soyut kavramlar VEYA temalar VEYA genellemeler VEYA teoriler	(n=11) (f=17)	<i>“Nanonun ne demek olduğunu öğrendim. (K15, E05)”</i> <i>“Aslında ana renklerin magenta, cyan ve sarı olduğunu öğrendim. (K12, E14)”</i>

\* n: katılımcı sayısı; f: ifade sayısı

Tablo 2’ye bakıldığında etkinlik değerlendirme formlarının belirli bir ürün tasarımı veya problem çözümü temelinde kavramlar arasındaki bağlantıların yoğunluğuna ve karmaşıklığına vurgu yaptığı görülmektedir. *“Teleskop ve pusula kullanmayı öğrendik. Gezegen haritası çıkarabildik. (K19-E10)”* örnek ifadeleri gök haritası çıkarmak için teleskop ve pusula kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Araştırmacı gözlem notlarında yer alan *“Teleskobumdaki merceğin sayısını artırırsam görüntü nasıl değişir? (Araştırmacı G. F. – E21)”* veya *“Kullandığım kumaşın gözenek sayısı tuttuğu suyu nasıl etkiler? (Araştırmacı G. F. – E05)”* gibi sorular değişkenler arasında veya model içindeki ilişkileri belirlemek için öğrencilerin teşvik edildiğine ışık tutmaktadır. Ayrıca kamp

etkinlikleri öğretim programında ele alınmayan çeşitli disiplinler, fikirler, düşünce sistemleri ve konulara yer vererek geniş bir içerik çeşitliliğini öğrencilere sunmuştur. Örneğin, katılımcıların "...*Sedir Adasının özel kumunu mikroskopta görme (K19-E11)*", "...*bir iplik ve lilyapad görüntüleyiciyle neler yapılabileceğini görme...(K23-E13)* olarak ifade ettiği içerik unsurları bu kapsamda değerlendirilmiştir.

Diğer taraftan katılımcılar uzmanlarının/öğretmenlerinin kendi kullandıkları özel yöntemler de dahil olmak üzere, içerikteki araştırma-sorgulama yöntemlerine değinmiştir. Örneğin, "...*kazarak vazo parçalarını bulmak. (K1 – E07)*" görüşüyle bir arkeologun; "...*hayatımda ilk defa elektron mikroskobuna baktım, saçımı inceledim. (K25 – E18)*" görüşüyle bir malzeme mühendisinin sorgulama yöntemini içerikte kullandığını belirtmişlerdir. Kamp etkinliklerinin STEM teması altında gerçekleştirilmesi, bir bilim insanının çalışma şeklinin birebir temsil edilmesini de beraberinde getirmiştir. Bunun sonucu olarak öğretmenler, aynı zamanda bilim insanları kullandıkları teknikleri de eğitimlerine yansıtmuşlardır. Örneğin, öğretmenler kazıda elde edilen buluntuları arkeoloji biliminde kullanılan bilimsel süreç ve tekniklere uygun olarak birleştirmişler (*Araştırmacı G. F. - E07*) veya su tutma kapasitesi en az olan nano kumaşları belirleme ve bunların su tutma kapasitesini karşılaştırmak için veri toplamaya (*Araştırmacı G. F. - E05*) içerikte yer vermişlerdir. Benzer şekilde öğretmen değerlendirme formlarından elde edilen bulgular "...*öğrenciler, bilim insanı olmak veya mucit olmak gibi bazı kavramlar üzerinde tekrar düşünme fırsatı yakaladılar. (Eğitmen D. F. - E03)*" ifadeleriyle bu düşünceyi desteklemektedir.

### Süreç Temasına İlişkin Bulgular

Süreç zenginleştirme öğrencilerin kamp kapsamında bilgi ve kaynaklara erişim ve bunları kullanma şekillerini, bunun yanı sıra öğretmenler ve kamp ekibi ile etkileşim kanallarına yönelik yapılan farklılaştırmayı içerir. Daha zengin bir kamp, süreçte öğrencileri üst düzey düşünmeye, yaratıcı düşünmeye, ucu açık görevlere, grup etkileşimine, seçim özgürlüğüne, çözümlenmeye, çeşitliliğe ve öğrenme hızına göre değişkenliğe odaklanılarak incelenmiştir. 30 katılımcının 24 farklı etkinlik başlığında toplam 89 etkinlik değerlendirmesi süreç temasının yukarıda bahsedilen sekiz alt bileşeninde incelenmiştir. Tablo 3'de ilgili alt bileşenler, kodlamada kullanılan anahtar terimler, frekans değerleri ve örnek katılımcı ifadeleri sunulmuştur.

**Tablo 3.** Zenginleştirilmiş Süreç Alt Bileşenleri

Alt Bileşen	Anahtar Terimler	Kodlanan Katılımcı/Kodlanan Etkinlik Sayısı	Katılımcı İfadeleri
Üst düzey düşünme	Analiz, sentez, yorumlama gibi. süreçler VEYA yeni duruma uyarlanma VEYA yeni bilgi, ürün, fikir	(n*=16) (f*=27)	"...az malzeme kullanarak fizik kuralları ve denge ile yük taşıyacak bir sistem kurmak (K28, E01)", "kimyasal madde olan kumaşı deneyle bulmak (K17, E5)"
Grup etkileşimi	Rekabetçi VEYA işbirliği temelinde grup etkileşimi	(n=17) (f=21)	"...birbirimizle grup çalışması yaptık ve birbirimizi iyi tanıdık. (K15, E01)" "...herkesin farklı bakış açıları ile yaklaştığını gördüm. (K12, E22)"
Seçim özgürlüğü sunma	Konu VEYA yöntem VEYA ürün VEYA ortam temelinde seçim imkanı	(n=12) (f=18)	"X hoca istediğimizi yapmamıza izin verdi. Bir sürü kod yazdık. (K16, E15)" "kendini yıldızımızı bulduk ama gece geç saatte bitti. (K26, E10)"
Yaratıcı düşünme	Hayal gücü VEYA sezgisel yaklaşımlar VEYA beyin fırtınasına yer verme	(n=12) (f=13)	"...gelecek yüzyılda olabilecek şeyleri çizmek (K01, E20)" "...devre kurup beyin fırtınası yapmak. (K19, E06)"
Çözümleme	Akıl yürütme VEYA mantık VEYA bir davranışın nedenlerini açıklama VEYA yansıtma	(n=5) (f=6)	"...kendini sunumumuzu yaptık (K20, E16)" "...kendini çizimlerimizi yapmamız (K21, E20)"
Farklı öğrenme stilleri	Öğrenme stilleri VEYA bireysel öğrenme tekniklerini içermek	(n=2) (f=3)	"...görsellerle beraber anlatılması (K22, E08)" "...çok bilgilendim, kes, yapıştır katla benim işim. (K09, E23)"
Ucu açık görevler	Görevler, projeler, ürünler veya araştırma yöntemleri temelinde tek bir doğrunun olmaması VEYA ucu açık olması	-	
Öğrenme hızına göre değişkenlik	Görevleri tamamlamak için süre sınırı belirleme VEYA ek süre verme	-	

\* n: katılımcı sayısı; f: ifade sayısı

Tablo 3’de öne çıkan bulgular soyut ve karmaşık içeriğin aktarımında üst düzey düşünme (analiz, sentez ve yorumlama gibi) gerektiren süreçlere vurgu yapmaktadır. Örneğin, “...az malzeme kullanarak fizik kuralları ve denge ile yük taşıyacak bir sistem kurmak (K28-E01)” gibi yeni bir bilgi, ürün veya fikrin ortaya konulması; “kimyasal madde olan kumaşı deneye bulmak (K17, E5)” gibi analiz süreçleri; “...kendi teleskobumuzu yapıp büyütme oranını hesaplamak (K19, E21)” gibi bilginin yeni durumlara uyarlanması bu kapsamda değerlendirilmiştir. Etkinlik sürecinde öğrencilerin üst düzey düşünmeye teşvik edilmesini öğretmen; “...çocukların kodlama ve robotik bilgilerini bir projede kullanabilmeleri sağlandı (Eğitmen D. F. - E13)” ifadesi ile desteklemiştir.

Ayrıca süreçte rekabetçi veya işbirliği temelinde zorlu görevler için grup etkileşimine vurgu yapan ifadeler de etkinlik değerlendirme formlarına yansımıştır. Bu görüşler “...birbirimizle grup çalışması yaptık ve birbirimizi iyi tanıdık. (K15, E01)” gibi birlikte çalışmaya; “...herkesin farklı bakış açıları ile yaklaştığını gördüm. (K12, E22)” gibi işbirliği süreçlerini içerebilmektedir. Bazı durumlarda da rekabetçi bir anlayışla “... arkadaşlarım bana hiç yaptırmadılar. (K03, E06)” gibi görüşlerle grup içi etkileşim problemlerine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde öğretmenler “...dışında akranları ile sosyal yönden gelişmeleri bakımından yararlıdır (Eğitmen D. F. - E08)”, veya “...tasarım temelli grup çalışması etkinliklerinde grup üyelerinin bireysel tasarım fikirlerini ve çözümlerini tek bir tasarımda birleştirmesi desteklendi (Eğitmen D. F. - E01)” görüşleriyle kamp etkinliklerinde takım çalışması ve işbirliğinin teşvik edildiğini belirtmiştir.

Diğer taraftan yöntem temelinde ise kamp değerlendirme formlarında “Kendimin ürünü tasarlaması ve bozulmadan çalışması. (Kamp D. F. - K27)” görüşleriyle ve araştırmacı gözlem notlarında su tutma miktarı en az olan kumaşı belirlemek için kendi test yöntemleri geliştirme (Araştırmacı G. F. - E05) durumu katılımcıların bireysel seçimlerinin desteklendiğine vurgu yapmaktadır. Kamp sürecinin zenginleştirilmesinde hayal gücü, sezgisel yaklaşımlar veya beyin fırtınası gibi tekniklerini içeren yaratıcılık boyutuna da vurgu yapılmıştır. Örneğin, “...gelecek yüzyılda olabilecek şeyleri çizmek (K01-E20)”, “...devre kurup beyin fırtınası yapmak. (K19-E06)” veya doğrudan “etkinliğin yaratıcı ve eğlenceli olması. (K24-E22)” şeklindeki görüşler bu kapsamda değerlendirilmiştir.

Kamp katılımcılarının bir problem veya soruya ilişkin akıl yürütme şekillerinin neler olduğu veya elde ettikleri sonuçlara onları götüren mantık üzerine tartışmak, öğretmenlerin görüş belirtmesi bir zenginleştirme unsurudur. Ancak etkinlik değerlendirme formlarına bu alt bileşen ile ilişkili görüşler sınırlı düzeyde yansıtılmıştır. Örneğin, katılımcılar “...kendi sunumumuzu yaptık (K20-E16)”, “...kendi çizimlerimizi yapmamız (K21-E20)” ifadeleriyle etkinliklerdeki yansıtma ve açıklama süreçlerini vurgulamışlardır. Araştırmacı gözlem notları ise, roket ucunun şekline göre roketi etki eden hava direncinin değişimini açıklama (Araştırmacı G. F. - E23), buluntuları birleştirecek işlevi ile ilgili açıklama yapma (Araştırmacı G. F. - E07) veya çalışma yapıklarını kullanarak gözlemediği canlılara ilişkin verileri akranları ile tartışma ve canlıların yaşam alanları ile ilgili çıkarımda bulunma (Araştırmacı G. F. - E19) gibi pek çok süreçte çözümlenmeler yapıldığını ortaya koymaktadır.

Etkinlik değerlendirme formları analizlerinde tespit edilmemesine karşın, kamp etkinlik süreçleri görevler, projeler, ürünler veya araştırma yöntemleri temelinde tek bir doğrunun olmadığı, açık uçlu bir yapıda planlanmıştır. Böylece öğrencilerin bir birey olarak karar alma süreçlerine aktif katılımları, risk almaları ve farklı alternatifleri düşünmeleri teşvik edilmiştir. Örneğin, öğrenciler bir motor tasarlayarak, bunu güçlendirmek için pil sayısı, tel sarım miktarı ve sarım şeklini de içeren ve son derece açık uçlu bir süreç izleyerek nihai ürüne karar vermişlerdir (Araştırmacı G. F. - E03). Benzer şekilde, katılımcıların kamp etkinliklerine ilgilerini sürdürmek ve gelişimlerine uygun bir zorluk seviyesi oluşturmak için öğrenme süreçlerini yetenekleriyle orantılı bir hızda sürdürmek hedeflenmiştir. Eğitim değerlendirme formları öğrencilerin daha gelişmiş bir ürün tasarlamak veya içeriğin karmaşıklığında daha derinlere inebilmek için ilerleme hızının kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin, "...daha fazla zaman öğrencilerin ürüne ulaşabilmesi için destekleyici olabilir (Eğitmen D. F. - E01)" veya "Paralel oturumlarda daha az öğrenci ile ayrı gruplarda eğitim verilebilir (Eğitmen D. F. - E13)" görüşleriyle sürenin öğrencilere göre ayarlanması gerektiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin öğrenme hızları ile etkinlik sürelerinin örtüşmemesi nedeniyle "Her grup için bir rehber bulunması faydalı olabilir (Eğitmen D. F. - E07)", "Öğrenciler ön yeterliliklerinin sağlanması (Eğitmen D. F. - E06)" şeklinde öneriler sunulmuştur. Bu bulgular kampın süreç zenginleştirmesinin ucu açık görevler ve öğrenme hızına göre değişkenlik alt bileşenlerinde sınırlılık gösterdiğine işaret etmektedir.

### Ürün Temasına ilişkin Bulgular

Katılımcılar kamp süresince mühendislik tasarım sürecini kullanarak köprü, origami, elektrik motoru, mobil şarj istasyonu, arkeolojik eser, giyilebilir teknolojiler, uzaktan kumandalı araç, gök haritası, dijital hikaye, teleskop ve roket olmak üzere 11 farklı türde tasarım/ürün geliştirmişlerdir. Ürün zenginleştirme gerçek sorunlar, yeni duruma uyarlamalar, uygun değerlendirme yöntemleri, gerçek izleyiciler ve gerçek teslim tarihi olmak üzere beş alt bileşende incelenmiştir. 23 katılımcının 11 farklı etkinlik üzerinden 53 ifadesi ürün zenginleştirme teması altında kodlanmıştır. Tablo 4'de ilgili alt bileşenler, kodlamada kullanılan anahtar terimler, frekans değerleri ve örnek katılımcı ifadeleri sunulmuştur.

**Tablo 3.** Zenginleştirilmiş Ürün Alt Bileşenleri

Alt Bileşen	Anahtar Terimler	Kodlanan Katılımcı/ Kodlanan Etkinlik Sayısı	Katılımcı İfadeleri
Gerçek sorunlar	Gerçek yaşamdan VEYA öğrenci ilgi alanı, deneyimleri veya sorularından ilham alma	(n*=18) (f*=27)	“Uzaya çıkan roketlerin nasıl yapıldığını gördük, yaptık. (K12, E23)” “Elektron mikroskobunda saçımı incelemeleri (K25, E18)”
Yeni duruma uyarlamalar	Ürün uyarlamaları VEYA farklı bir formu temsil edecek dönüşümler	(n=9) (f=9)	“...bir iplik ve lilyapad görüntüleyiciyle neler yapılabileceğini gördük. (K23, E13)” “..güneş piliyle sıradışı bir şarj aleti yaptık (K24, E06)”
Uygun değerlendirme	Ürün değerlendirmeye ilişkin görüş VEYA fikir VEYA açıklama	(n=8) (f=9)	“Direkt denemedik o yüzden biraz üzüldüm, direkt ağırlıklar verilebilirdi (K13, E01)” “Kendimizin herşeyi kullanmamız ve her pilin denenmesi. (K13, E06)”
Gerçek hedef kitle	Konusunda uzman- lığa sahip VEYA ürünle yakından ilgilenebilecek gerçek izleyiciler	(n=5) (f=5)	“...ailemize projelerimizi tanıtmak. (K24, E24)” “...projelerimizi sunmak gurur vericiydi. K19, E24”
Gerçek teslim tarihi	Teslim süresi VEYA geliştirme süre kısıtı	(n=2) (f=3)	“...teslim etmeden önce denebileceğimiz yeterli süre vardı (K22, E23)” “teslim için daha fazla zaman ayrılabilirdi (K13, E08)”

\* n: katılımcı sayısı; f: ifade sayısı

Tablo 4’e göre katılımcılar kampta oluşturulan ürünlerin gerçek yaşamdan konularını içermeye, kendi ilgi alanları ile ilişkili olma, kendi deneyimleri veya sorularından ilham alma durumlarına odaklanmışlardır. Bu değerlendirmeler “*Uzaya çıkan roketlerin nasıl yapıldığını gördük ve yaptık. (K12-E23)*” gibi gerçek durumlar ve “*artık bu arduino ve kodlamanın ne işe yaradığını biliyorum (K06-E13)*” ifadesinde olduğu şekliyle öğrencinin zihninde yer eden bir soruna yönelik olarak şekillenmektedir. Benzer şekilde katılımcılar kamp ürünlerinin “... mühendislik ve tasarım tabanlı (Kamp D. F. - K10)” olması nedeniyle kamptan daha fazla zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

Buna ek olarak etkinlik değerlendirme formları bilinen bir ürünün, yeni bir kullanım alanı veya amacı için dönüşümüne işaret etmektedir. Örneğin “...bir iplik ve lily-

*pad görüntüleyiciyle neler yapılabileceğini gördük. (K23, E13)" veya "...güneş piliyle sıradışı bir şarj aleti yaptık (K24, E06)" ifaleri bu kapsamda değerlendirilmiştir. Diğer taraftan araştırmacı gözlemleri öğrencilerin etkinlik sırasında sormuş oldukları soruların da ilgili alt bileşeni desteklediğini göstermektedir. Örneğin "bir su damlasından mercekle yapabilir miyim? (Araştırmacı G. F. – E21)" sorusu öğrencilerin bir amaç doğrultusundaki uyarlamalarına yönelik ifadedir.*

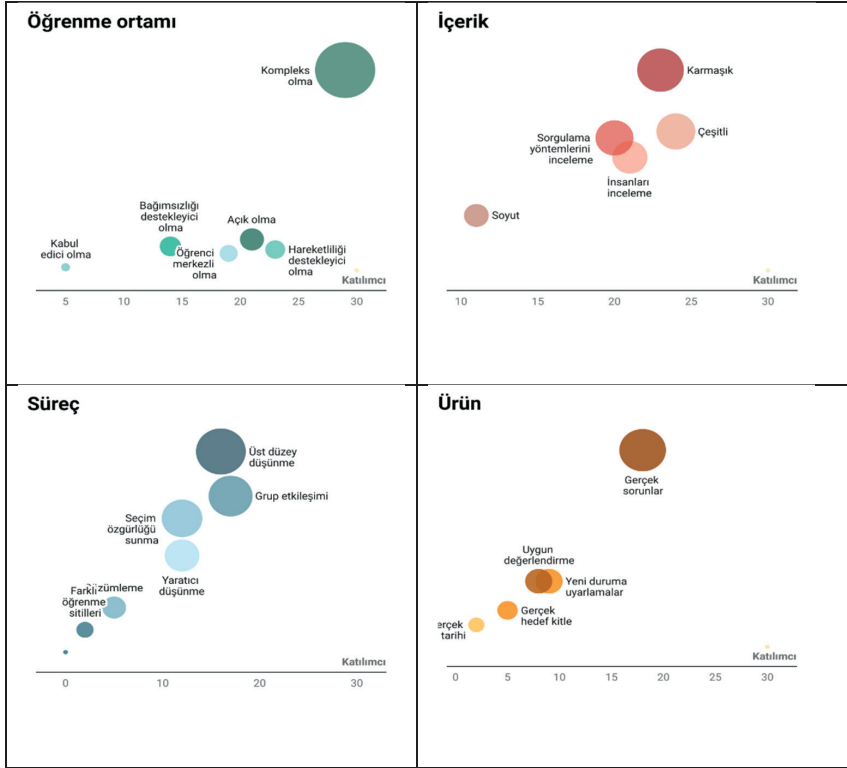
Ayrıca, katılımcılar tarafından kamp kapsamında oluşturulan ürünler, bu tür ürünler için uygun olan önceden belirlenmiş kriterler kullanılarak incelenmiştir. Her bir ürünün tasarımı sürecinde öğrenciler "ürün çalışıyor mu, ürün sağlam mı, ürünün kullanımı kolay mı ve ürün kolay taşınabiliyor mu (Araştırmacı G. F. – E01; E06 ve E23) gibi kriterler ile ürünün değerlendirileceğini bilerek ürünleri geliştirmişlerdir. Araştırmacı gözlemleri ise özellikle geliştirme sürecinin değerlendirilmesine yönelik bulgulara ışık tutmaktadır. Örneğin tasarlanan şarj istasyonunun üretebileceği maksimum akımı değerlendirme (Araştırmacı G. F. – E06), inşa edilen köprüünün taşıyabileceği maksimum ağırlığı belirleme (Araştırmacı G. F. – E01) veya yatay eksende en uzak mesafeyi alan bir roket tasarlama (Araştırmacı G. F. – E23) geliştirme sürecinde belirlenen değerlendirme kriterlerine vurgu yapmaktadır.

Ürün zenginleştirme temelinde, ürünün mümkün olan en geniş kapsamda gerçek ve uygun bir izleyici ile paylaşılması için, kamp sonunda bir bilim şenliğine yer verilmiştir. Bilim şenliği, ürünün konusunda uzmanlığa sahip bilim insanları veya öğrencinin ürünüyle yakından ilgilenebilecek gerçek izleyicileri sürece dahil etmiştir. Etkinlik değerlendirme formlarına bu durum bilim şenliği etkinliğinde "...ailemize projelerimizi tanıtacak. (K24-E24)" veya "...projelerimizi sunmak gurur vericiydi. (K19-E24)" ifadeleriyle vurgulanmıştır. Aynı zamanda araştırmacı gözlemlerinde öğrenciler tasarlanan ürünleri (teleskoplar, müzik aletleri ve köprüler gibi) uygulamalı olarak katılımcıları ile paylaşmış, geleceğe yönelik bilimsel temelli tahminlerini poster olarak sunmuşlardır (Araştırmacı G. F. – E24). Kamp değerlendirme formlarında yer alan "...bazı etkinlikler kısaydı. Bu yüzden projemi bitiremedim. (Kamp D. F. - K9)" görüşler süre kısıtı ile ilgili olarak değerlendirilmiştir. "Ürün ortaya çıkmayabilir ve bu nedenle temel aşamalar öğrencilere gösterilmelidir (Eğitmen D. F. – E01)" şeklindeki eğitmen değerlendirmeleri ise süre sınırlamasının eğitmenler tarafından ürün oluşturma sürecinde bir engel olarak yorumlandığını göstermektedir.

Doğa ve bilim kampının zenginleştirilmesi bağlamında öğrenme ortamı, içerik, süreç ve ürün tema ve alt temalarından elde edilen bulguların bütünleştirilmesi adına Tablo 1, 2, 3 ve 4'te yer alan frekans değerleri üzerinden oluşturulan görsel Şekil 1'de sunulmuştur.



**Şekil 1.** Öğrenme Ortamı, İçerik, Süreç ve Ürün Temaları ile Bu Temaların Alt Temalarından Elde Edilen Frekans Değerlerinden Oluşturulan Görsel



Şekil 1 incelendiğinde araştırma kapsamında elde edilen bulguların öğrenme ortamı temasında kompleks olma, içerik temasında karmaşık, çeşitli, sorgulama yöntemlerini içerme ve insanların incelenmesi, süreç temasında üst düzey düşünme, grup etkileşimi, seçim özgürlüğü sunma ve yaratıcı düşünme ile ürün temasında gerçek sorunlar alt temalarında doğa ve bilim kampının zenginleştirildiğine işaret ettiği görülmektedir. Ayrıca ilgili şekle göre doğa ve bilim kampının öğrenme ortamı temasında kabul edici olma, içerik temasında soyut, süreç temasında farklı öğrenme stilleri ile ürün temasında gerçek hedef kitle gibi alt temalar bağlamında sınırlı düzeyde zenginleştirildiği anlaşılmaktadır.

## Tartışma

Araştırma bulguları, doğa ve bilim kampının öğrenme ortamı ve kamp etkinlikleri gibi zenginleştirme birleşenleri ile özel yetenekli öğrencilerin STEM eğitimine yönelik potansiyel katkılarını ağırlıklı olarak öğrenci görüşleri üzerinden açıklamaktadır. Maker (1982) modeli öğrenme ortamı, içerik, süreç ve ürün zenginleştirilmesi bağlamında öğrencilerinin bilgi, beceri ve yeteneklerini desteklemek amacıyla oldukça yaygın şekilde kullanılmaktadır (Maker, 2020; Pease, Vuke, June Maker ve Muammar, 2020).

Araştırma bulguları, zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamına ilişkin öğrenci görüşleri, ortamın öncelikli olarak zengin görevler, özgün problem, kaynak ve yöntem kullanma ile çeşitli kültürler, meslekler ve disiplinlere yer verme çerçevesinde kompleks bir yapıda olduğunu göstermektedir. Kompleks bir öğrenme ortamı öğrencilerin STEM eğitimini zengin görevlerle önemli ölçüde desteklemektedir. Pease vd. (2020) göre öğrenme ortamı uygulamalarda kullanılacak malzemeler, teknolojik cihazlar, işbirliğine dayalı oyunlar veya çeşitli bilgi kaynakları açısından zenginlik göstermelidir. Zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamının diğer bileşenleri olan açık ve bağımsızlığı destekleyici olma gibi diğer etmenler sınırlı düzeyde de olsa araştırma bulgularına yansımıştır. Eğlenceli, ilgi çekici, doğa ile bütünleşik veya sosyal öğrenme ortamları olarak nitelendirilen doğa ve bilim kamplarına, STEM eğitimi perspektifinden bakıldığında bu durum farklı bir yapı ortaya koymaktadır. STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik, matematik ve diğer disiplinlerdeki kavram ve becerilerin anlamlı ve mantıksal örüntüler ile öğretim süreçlerine aktarılmasına dayanır (Bryan vd., 2015). Doğal olarak bu yapıda her bir disipline özgü materyallerin, araç ve gereçlerin ve yöntemlerin öğrenme ortamlarında bulundurulması beklenir. Doğrudan ya da dolaylı olarak STEM eğitiminin doğa ve bilim kamplarına veya bu tür yaz okullarına yansıtıldığı araştırmalar, mevcut araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir (Binns, Polly, Conrad ve Algozzine, 2016; Mohr-Schroeder vd., 2014)

Kampın içerik zenginleştirilmesine yönelik bulgular, içeriğin karmaşık, çeşitli ve sorgulama yöntemlerini incelemeye dayanan yapısının öğrenci görüşlerini şekillendirdiğini ortaya koymuştur. STEM eğitiminde öğrencilerin güçlü yönlerini geliştirmek için içeriğin soyut ve karmaşık olması, çeşitli alanlarda insanlarla ilgili çalışmaları ve sorgulama yöntemlerini içermesi önerilmektedir (Pease vd., 2020). Wu, Pease ve Maker (2019)'a göre öğrencilerin STEM eğitiminden yararlanmaları için süreç, öğrencinin aktif katılımını destekler şekilde zenginleştirilmeli ve öğrencilere etkinlik çeşitliliği sunulmalıdır.

Bulgular, kamp etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme, grup etkileşimi ve seçim özgürlüğü sunma gibi alt bileşenlerde öğrenme sürecinin zenginleştirildiğini ortaya koymaktadır. Süreç zenginleştirme büyük ölçüde kampın planlanması ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle ucu açık görevler ve öğrenme hızındaki değişkenliğe göre sürecin planlanması ile ilgili olarak sürecin anlaşılması, araştırmacı gözlemleri

ve eğitmen değerlendirmeleri ile mümkün olmuştur. Pease vd. (2020)'ye göre öğrencilerin çok sayıda çözüm önerebilecekleri ve uygun olduğuna inandıkları bir yöntemi seçebilecekleri bir öğretim, zenginleştirilmiş bir süreci işaret etmektedir.

Diğer taraftan kamp süresince uygulamalı atölyelerde öğrenciler sahip oldukları bilgi ve becerileri yansıtabilecekleri çok sayıda özgün ürünler ortaya koymuşlardır. Maker, Jo ve Muammer (2008)'e göre öğrencilerin sahip oldukları bilgiyi akranları ve konuyla gerçekten ilişkili yetişkinler ile paylaşabilecekleri özgün ürünler geliştirmeleri, akademik bilginin öğretimine derinlik ve zenginlik katmaktadır. Bulgular, kampın gerçek sorunları içeren ve mevcut ürünlerin yeni durumlara uyarlanmasına olanak tanıyan yapısı ile ürün bağlamında zengin bir yapı ortaya koyduğunu göstermektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonuçları Maker (1982) modeline dayalı bir doğa bilim kampının, özel yetenekli öğrencilerin STEM eğitimi için etkili bir zenginleştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, STEM eğitime yönelik tasarlanan doğa ve bilim kamplarında öğrenciler üzerinde elde edilen olumlu öğrenme çıktılarının kaynakları hakkında da kanıtlar sunmaktadır. MUBEM & BİLSEM STEM Temelli doğa ve bilim kampı öğrenme ortamının zenginleştirilmesinde kompleks, içeriğin zenginleştirilmesinde karmaşık, sürecin zenginleştirilmesinde üst düzey düşünmeye yer veren ve ürün zenginleştirilmesi temelinde gerçek sorunlara odaklanan bir yapıya işaret etmektedir. Bu genel yapının oluşmasında, okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen STEM eğitiminin disiplinlerin bütünleşmesine (Martín-Páez vd., 2019) ve mühendislik entegrasyonu içeriği ile ürün oluşturmaya dayalı içeriğe (Bryan vd., 2015) sahip olmasının büyük rolü olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırma özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik doğa ve bilim kamplarının nasıl etkili şekilde zenginleştirilebileceğine yönelik kanıtlar sunmasına karşın kamp ortamının kendine özgü yapısı ve ekibin STEM eğitime yönelik anlayışı açısından genel bir sınırlılığa sahiptir. Bu sınırlılıklar bağlamında STEM eğitime ilişkin ortaya konulan yapı, doğa bilim kamplarının veya daha uzun süreli yaz kamplarının özel yetenekli öğrenciler için etkili öğrenme fırsatlarını oluşturmada oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen nitel bulgular, Maker (1982) modelini veya farklı zenginleştirme modellerini temel alan ve çeşitli bağlamlarda gerçekleştirilen araştırmaların, STEM eğitiminde zenginleştirme kavramının daha iyi anlaşılmasına kanıtlar sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada STEM eğitimi için zenginleştirme, ağırlıklı olarak öğrenci görüşleri ve değerlendirmeleri çerçevesinde açıklık getirilmiştir. Bunun yanında öğretmen ve eğitmen gibi farklı paydaşların bakış açısından konunun ele alınması oldukça önemlidir. Bu durum öğrenme süreçlerinin sürdürülebilir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayabilir ve özel yetenekli öğrencilere sunulan STEM eğitiminin niteliğini destekleyebilir.

## Kaynakça

- AKKAŞ, E., ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44. <https://doi.org/10.18200/JGEDC.2015214250>
- ALJUGHAIMAN, A. M. (2011). Evaluation of math and science summer enrichment programs in Saudi Arabia. *Australasian Journal of Gifted Education*, 20(2), 10.
- AVAN, Ç., Gülgün, C., Yılmaz, A., ve Doğanay, K. (2019). STEM eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: Kastamonu bilim kampı. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitim Dergisi*, 2(1), 39-51.
- AYAR, M., Yalvaç, B., Uğurdağ, H. F., ve Şahin, A. (2013, 23-26 June). *A robotics summer camp for high school students: Pipelines activities promoting careers in engineering fields* [Oral presentation]. 120th ASEE Annual Conference, Atlanta.
- BANERJEE, P. A. (2016). A longitudinal evaluation of the impact of STEM enrichment and enhancement activities in improving educational outcomes: Research protocol. *International Journal of Educational Research*, 76, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.12.003>
- BARLOW, A. E., ve Villarejo, M. (2004). Making a difference for minorities: Evaluation of an educational enrichment program. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(9), 861-881. <https://doi.org/10.1002/tea.20029>
- BİNNIS, I. C., Polly, D., Conrad, J., ve Algozzine, B. (2016). Student perceptions of a summer ventures in science and mathematics camp experience. *School Science and Mathematics*, 116(8), 420-429. <https://doi.org/10.1111/ssm.12196>
- BROMLEY, D. B. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines*. Wiley.
- BRYAN, L. A., Moore, T. J., Johnson, C. C., ve Roehrig, G. H. (2015). Integrated STEM education. In C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton, & T. J. Moore (Eds.), *STEM road map: A framework for integrated STEM education* (pp. 23-37). Taylor & Francis.
- BUI, S. A., Craig, S. G., ve Imberman, S. A. (2014). Is gifted education a bright idea? Assessing the impact of gifted and talented programs on students. *American Economic Journal: Economic Policy*, 6(3), 30-62. <https://www.jstor.org/stable/43189391>
- CLARK, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.). Pearson.
- COXON, S. V. (2012). The malleability of spatial ability under treatment of a FIRST LEGO league-based robotics simulation. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 291-316. <https://doi.org/10.1177/0162353212451788>
- CRESWELL, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- DAVIS, G. A., Sylvia, B. R., ve Siegle, D. (2014). Grouping, differentiation, and enrichment. In G. A. Davis, B. R. Sylvia, & D. Siegle (Eds.), *Education of the gifted and talented* (6nd ed.) (pp. 147-166). Pearson.

- EJİWALE, J. A. (2013). Barriers to successful implementation of STEM education. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 63-74. <http://dx.doi.org/10.11591/edulearn.v7i2.220>
- FELDHUSEN, J. F. (1998). Programs and services at the elementary level. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (pp. 211–223). Love.
- FRALEIGH-LOHRFINK, K. J., Schneider, M. V., Whittington, D., ve Feinberg, A. P. (2013). Increase in science research commitment in a didactic and laboratory-based program targeted to gifted minority high-school students. *Roeper Review*, 35(1), 18-26. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31223183/>
- GEORGE, A. L., ve Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press.
- GUBBELS, J., Segers, E., ve Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378-397. <https://doi.org/10.1177/0162353214552565>
- HEUSER, B. L., Wang, K., ve Shahid, S. (2017). Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*, 4(1), 4-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137994.pdf>
- HOUSAND, A. M. (2016). In context: Gifted characteristics and the implications for curriculum. In K. R. Stephens & F. A. Karnes (eds.), *Introduction to curriculum design in gifted education* (pp. 1-19). Prufrock Press.
- MAKER, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Aspen Systems Publication.
- MAKER, C. J. (1986). Enrichment versus acceleration: Is this a continuing controversy? In C. J. Maker (Ed.), *Critical issues in gifted education: Defensible programs for the gifted* (pp. 173-177). Aspen Systems Publication.
- MAKER, C. J. (2020). Identifying exceptional talent in science, technology, engineering, and mathematics: increasing diversity and assessing creative problem-solving. *Journal of Advanced Academics*, 31(3), 161–210. <https://doi.org/10.1177/1932202X20918203>
- MAKER, C. J., Jo, S., ve Muammar, O. M. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.03.003>
- MARTÍN-PÁEZ, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., ve Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822. <https://doi.org/10.1002/sce.21522>
- MCCOACH, D. B., Gubbins, E. J., Foreman, J., Rubenstein, L. D., ve Rambo-Hernandez, K. E. (2014). Evaluating the efficacy of using predifferentiated and enriched mathematics curricula for grade 3 students: A multisite cluster-randomized trial. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 272-286. <https://doi.org/10.1177/0016986214547631>
- MEROLLA, D. M., ve Serpe, R. T. (2013). STEM enrichment programs and graduate school matriculation: the role of science identity salience. *Social Psychology of Education*, 16(4), <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9233-7>

- MOHR-SCHROEDER, M. J., Jackson, C., Miller, M., Walcott, B., Little, D. L., Speler, L. ... ve Schroeder, D. C. (2014). Developing middle school students' interests in STEM via summer learning experiences: See Blue STEM Camp. *School Science and Mathematics*, 114(6), 291-301. <https://doi.org/10.1111/ssm.12079>
- MULLET, D. R., Kettler, T., ve Sabatini, A. (2018). Gifted students' conceptions of their high school STEM education. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 60-92. <https://doi.org/10.1177/0162353217745156>
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.
- NATIONAL SCIENCE BOARD. (2010). *Preparing the next generation of STEM innovators: Identifying and developing our nation's human capital*. National Science Foundation.
- NEİHART, M. (2017). Services that meet social and emotional needs of gifted children. In R. D. Eckert & J. H. Robins (Eds.), *Designing services and programs for high ability learners: A guidebook for gifted education* (2nd ed.) (pp. 112-124). Corwin.
- OKULU, H. Z., Oğuz-Ünver A., ve Arabacıoğlu, S. (2019). MUBEM & SAC: STEM based science and nature camp. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 5(2), 266-282. <https://doi.org/10.21891/jeseh.586326>
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2009). Special schools and other options for gifted STEM students. *Roeper Review*, 32(1), 61-70. <https://doi.org/10.1080/02783190903386892>
- ÖZÇELİK, A., ve Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334-351. <https://doi.org/10.24315/trkefd.331579>
- PEASE, R., Vuke, M., June Maker, C., ve Muammar, O. M. (2020). A practical guide for implementing the STEM assessment results in classrooms: Using strength-based reports and real engagement in active problem solving. *Journal of Advanced Academics*, 31(3), 367-406. <https://doi.org/10.1177/1932202X20911643>
- RAKÍCH, S. S., ve Tran, V. (2016). A balanced approach to building stem college and career readiness in high school: Combining STEM intervention and enrichment programs. *European Journal of STEM Education*, 1(3), 59. <https://doi.org/10.20897/lectito.201659>
- REİS, S. M., Gentry, M., ve Maxfield, L. R. (1998). The application of enrichment clusters to teachers' classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(3), 310-334.
- RENZULLI, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Creative Learning Press.
- SALA, A. L., Sitaram, P., ve Spendlove, T. (2014, 15-18 June). *Stimulating an interest in engineering through an "Explore Engineering and Technology" summer camp for high school students* [Oral presentation]. 121th ASEE Annual Conference, Indianapolis.
- STAKE, J. E., ve Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(10), 1065-1088. <https://doi.org/10.1002/tea.10001>

- STEENBERGEN-HU, S., ve Olszewski-Kubilius, P. (2017). Factors that contributed to gifted students' success on STEM pathways: The role of race, personal interests, and aspects of high school experience. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(2), 99-134. <https://doi.org/10.1177/0162353217701022>
- STRAUSS, A., ve Corbin, J. (2015). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (4th ed.). Sage Publishing.
- SUBOTNÍK, R., Orland, M., Rayhack, K., Schuck, J., Edmiston, A., Earle, J. ... ve Fuchs, B. (2009). Identifying and developing talent in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): An agenda for research, policy, and practice. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1313-1326). Springer.
- TAN, L. S., Ponnusamy, L. D., Lee, S. S., Koh, E., Koh, L., Tan, J. Y. ... ve Chia, T. T. S. A. (2020). Intricacies of designing and implementing enrichment programs for high-ability students. *Gifted Education International*, 36(2), 130-153. <https://doi.org/10.1177/0261429420917469>
- TOMLINSON, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., ve Burns, D. E. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Corwin.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359743.pdf>
- VANTASSEL-BASKA, J. (2011). An introduction to the integrated curriculum model. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content based curriculum for high-ability learners* (2nd ed.) (pp. 9-32). Prufrock Press.
- VANTASSEL-BASKA, J., ve Brown, E. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358. <https://doi.org/10.1177/0016986207306323>
- VANTASSEL-BASKA, J., ve Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and individual differences*, 20(4), 345-357. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.006>
- WU, I. C., Pease, R., ve Maker, C. J. (2019). Students' perceptions of a special program for developing exceptional talent in STEM. *Journal of Advanced Academics*, 30(4), 474-499. <https://doi.org/10.1177/1932202X19864690>
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- YOUNG, J. R., Ortiz, N., ve Young, J. L. (2017). STEMulating interest: A meta-analysis of the effects of out-of-school time on student STEM interest. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(1), 62-74. <https://doi.org/10.18404/ijemst.61149>

## Ekler

## Ek-1: Doğa Bilim Kampı Etkinlikleri

Etkinlik kodu	Etkinlik Adı	Etkinliğin amacı
E01*	Mühendisliğe İlk Adım Köprü Tasarımı	Oryantasyon etkinliğinde bir ürünün katlanma ve bağlanma şeklinin dayanıklılığına olan etkisinin bir köprü tasarımı üzerinden keşfedilmesi amaçlanır.
E02*	Origami ile Matematiksel Tasarımlar	Etkinlikte origami katlamaları yapılarak öncelikle düzlem geometrisindeki yapıların, sonra da birleştirilen modüller yardımıyla ortaya çıkan çökyüzülerin özelliklerinin keşfedilmesi amaçlanır.
E03*	Geçmişin Işığında Tasarımlar:	Etkinlikte tarihsel süreci ışığında tasarlanmış ardışık etkinliklerle görünmez buharı (manyetik alan) gizemli dünyasında keşfederek, bir motor tasarlama amaçlanır.
E04	Gökyüzü ile Tanışıyorum	Etkinlikte teleskop kullanarak gök cisimlerini gözleme, gözlem temelli astronomi için gerekli temel bilgi ve becerileri kazanma amaçlanır.
E05	Nanokumaşlar	Etkinlikte Nano-teknolojinin uygulama alanlarından kumaş üretimine ilişkin farkındalık kazanılması amaçlanır.
E06*	Yenilenebilir Teknolojiler	Etkinlikte yenilenebilir teknolojilerin pratik uygulamaları üzerine bir ürün oluşturulması amaçlanır.
E07	Bir Arkeolog Olmak	Etkinlikte katılımcıların birer arkeolog gibi çalışarak bir kazı yapmaları ve STEM alanları ile Sosyal bilimler arasındaki bağlantıların farkına varmaları amaçlanır.
E08*	Bilim İnsanın Bir Günü	Etkinlikte arkeoloğun bir günü teması altında arkeoloji biliminin çalışma şeklinin ve bir arkeoloğun gerçek kazı deneyimlerinin keşfedilmesi amaçlanır.
E09	Bilimin Doğduğu Topraklar: Karia	Etkinlikte katılımcıların geldikleri coğrafyanın geçmiş dönemlerdeki kültürel mirasını tanımaları, Karia bölgesinin bilimsel bilgisinin oluşumuna ve bilime katkıları konusunda farkındalık sahibi olmaları amaçlanır.
E10	Gökbilim I-II-III	Etkinlikte katılımcıların her birinin gökyüzü gözlemi ve teleskop kullanımında kendi başlarına araştırma yapabilecek seviyeye gelmeleri amaçlanır.
E11	Sedir Adasının Doğal Zenginlikleri: Endemik Flora ve Fauna	Etkinlikte katılımcıların Gökova Körfezi içerisinde yer alan Sedir Adasında yer alan Sedir kumunu, Endemik Flora ve Fauna'yı tanımaları ve adada gözlemedikleri canlı türlerine ait bir rehber oluşturmaları amaçlanır.
E12	Serbest Zaman I-II-III	Etkinlikte katılımcıların sosyal gelişmelerinin, iletişim becerilerinin ve öğrenme süreçlerinin desteklenmesi adına oyun, spor ve sanat faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanır.
E13*	Arduino Tabanlı Giyilebilir Teknolojiler	Etkinlikte katılımcıların robotik ve blok kodlama bilgilerini kullanarak giyilebilir teknolojiler üzerine bir proje geliştirilmesi amaçlanır.
E14	Doğada Renkler	Etkinlikte katılımcıların ışık renkleri ve pigment (boya) renkleri etkileşimini ve bunların sonuçlarından yola çıkarak bir cisim nasıl renkli görüldüğünü keşfetmesi amaçlanır.
E15*	Makey ve Kodlama Eğitimi	Etkinlikte katılımcıların bir mühendis gibi elektronik ve robotik sistemler tasarlamaları ve temel kodlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.
E16*	Bilim kahramanım	Etkinlikte katılımcıların bilim ve teknoloji alanında çığır açmış ve kendilerine örnek aldıkları bilim insanlarının yaşamlarını, mücadelelerini, çalışmalarını ve insanlığa katkılarını Web 2.0 teknolojileri aracılığıyla bir ürüne aktarmaları amaçlanır.
E17	Mulaj Müzesi Gezisi	Etkinlikte Mulaj müzesi ve doğal yaşam parkının ziyaret edilmesi ve bir sanat eserlerinin replikasyonu üzerine incelemelerde bulunulması amaçlanır.
E18*	Malzeme Mühendisliği	Etkinlikte nano büyüklüğe yakın boyutlarda gerçekleştirilen çalışmaların, bu çalışmalarda kullanılan laboratuvarların ve bilimsel ekipmanların (Geçirirli ve Taramalı elektron mikroskopları) gözlemlenmesi, malzeme mühendisliği ve nanoteknoloji alanında uzman bilim insanları ile tanışarak çalışmalar hakkında bilgi alınması amaçlanır.
E19	Su Canlılarını Tanıyorum	Etkinlikte Su Ürünleri Fakültesi bünyesinde bulunan su canlıları müzesi, Akvaryum Uygulama Merkezi ve Balık Yetiştiriciliği bölümü laboratuvarlarının ziyaret edilmesi amaçlanır.
E20	Gelecek Yüz Yılı Tahmin Etmek	Etkinlikte STEM eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan merak etme, kanıtlara dayalı düşünme, bilimsel tahminlerde bulunma, hayal gücünü genişletme ve tasarımlar gerçekleştirme amaçlanır.
E21*	Gözüm Hep Yükseklerde	Etkinlikte Astronomi, Fizik, Mühendislik, Teknoloji ve Matematiği temel alan mühendislik tasarım süreci odaklı etkinliklerde katılımcıların kendi teleskoplarını tasarlamaları amaçlanır.
E22	Bilimin Doğası: Gizemli Kemikler	Etkinlikte bilimin doğası yönelik niteliklerin, kemik ve iskelet yapısı içeren interaktif bir etkinlik ile keşfedilmesi amaçlanır.
E23*	Roket Tasarımı	Etkinlikte Newton yasalarından yola çıkarak roket tasarlama ve roketlerin çalışma prensiplerini kavrayabilme amaçlanır.
E24**	Bilim şenliği	Etkinlikte katılımcıların tasarladıkları ürünlerin sergilenmesi, atölyeler kurularak kamp süresince edinilen bilgi, beceri ve deneyimlerin yöre halkı ile paylaşılması amaçlanır.

\*Etkinliklerde katılımcıların bir ürün ortaya koymaları hedeflenir.

\*\*Etkinlikte katılımcıların kamp süresince tasarladıkları ürünlere ilişkin bir sunum gerçekleştirmeleri hedeflenir.



# FEN BİLİMLERİ DERSİNDE MOTİVASYONSUZ OLAN ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYONSUZ OLMALARINA NEDEN OLAN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Büşra KARACA<sup>1</sup>, Solmaz AYDIN BEYTUR<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma Karaca'nın "Fen Bilimleri Dersinde Motivasyonsuz Olan Öğrencilerin Motivasyonsuz Olmalarına Neden Olan Faktörlerin İncelenmesi (2019)" adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> Öğretmen, Şehit İsmail Moğol Ortaokulu, Fen bilimleri, bsrkskn25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7598-1013.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, solmaz aydn@gmail.com, ORCID: 0000 0003 0153 9545.

**Geliş Tarihi:** 08.03.2021 **Kabul Tarihi:** 11.10.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.892971

**Öz:** Bu araştırmanın temel amacı fen bilimleri dersinde motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarına neden olan faktörlerin incelenmesidir. Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kars il merkezinde bulunan 23 okuldaki 6. 7. ve 8. sınıflarda eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme için basit seçkisiz örneklem ile 6 okul seçilmiştir. Daha sonra küme örnekleme yöntemiyle her okuldan 2'şer şube alınarak toplam 716 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Fen Bilimlerinde Motivasyonsuzluk Ölçeği (FBMÖ)" geliştirilmiştir. Ölçek Aile-Çevre, Psikolojik-Kişisel ve Korku-Endişe ile ilişkili nedenler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen bu ölçek çalışmanın örnekleme grubuna uygulanmıştır. Bu şekilde 716 öğrenciden 126'sı FBMÖ'den en yüksek puanları alarak fen bilimleri dersi için motivasyonsuz öğrenciler olarak nitelendirilmiş ve bu öğrencilerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda fen bilimleri dersinde motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarını Aile-Çevre ve Korku-Endişe ile ilişkili nedenlerin orta düzeyde etkilediği, Psikolojik-Kişisel nedenlerin ise daha düşük düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca veriler cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve bir dönem önceki başarı notları açısından da değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, motivasyonsuzluk, ortaokul öğrencisi, fen bilimleri dersi.

# THE EXAMINATION OF THE FACTORS THAT CAUSE UNMOTIVATED STUDENTS TO BE UNMOTIVATED IN SCIENCE CLASSES

## Abstract:

The main purpose of this study is to examine the factors that cause unmotivated students to be unmotivated in science lessons. The population of the study consists of 6th, 7th, and 8th-grade students in 23 schools located in Kars city center in the academic year of 2018-2019. The sample of the research consists of a total of 716 students who were chosen with simple random sampling from two sections of 6 schools which were also chosen with simple random sampling. The research was conducted with survey model. "Science Amotivation Scale (SAS)" was developed in order to obtain data. The scale consists of three sub-dimensions about Family-Environment, Psychological-Personal, and Fear-Anxiety. The scale was applied to the sample group of the study. 126 students among 716 students were qualified as demotivated students for science lessons by scoring the highest scores and the data obtained from these students were evaluated. As a result of the findings obtained from the research, it was determined that Family-Environment and Fear-Anxiety affected the amotivation of students who are unmotivated in science lessons moderately and Psychological-Personal reasons affected students lower than other reasons. In addition, the data were evaluated in terms of gender, class, parents' education level and previous success scores..

**Keywords:** motivation, amotivation, secondary school student, science classes.

## Giriş

Eğitimde ve insan yaşamının genelinde herhangi bir işi başarabilmek, sürdürmek, bir amaca yönelmek ve harekete geçebilmek için motivasyon en önemli gereklerden biridir. Motivasyon en yalın tanımıyla; kişinin bir amacı gerçekleştirmek maksadıyla kendisinin isteyerek belli davranışlar göstermesi olarak ifade edilir (Baumeister ve Vohs, 2007). Fen bilimleri dersi; deneyimleme, gözlemlene, aktif katılımın ve etkinliğin en yoğun gösterilmesi gereken derslerden biridir. Bu noktada öğrencilerin fen bilimleri dersinde motive olmalarının önemi ve gerekliliği ortadadır. Fen ve Teknoloji dersinin; bireysel farklılıkları vurgulama ve tüm öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirme vizyonu da düşünüldüğünde fen bilimleri dersinde motivasyon kavramının önemi daha iyi görülmüş olur. Ayrıca yapılan birçok araştırma öğrencilerin motivasyonunun dersteki başarılarını etkilediğini göstermektedir (Alvord ve Glass, 1974; Am-

rai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011; Bart, 1978; Broussard ve Garrison, 2004; Köller, Meyer, Saß ve Baumert, 2019; Pintrich ve De Groot, 1990; Trumper, 1995).

Bireyin motive olması öğrenme isteğinin devamını sağlayacaktır. Öğrenmeye motive olmuş bir birey ile motive olamamış bir bireyin öğrenme sonuçları aynı olmayacaktır. Motive olamayan bireyin performansı düşük olacaktır. Bu performansı gerçekleştiremediği için kendine güveni olmayacak ve kendini yetersiz görecektir (Karagüven, 2012). Kendine güvenen ve başarı gösteren öğrencilerin daha çok motive oldukları bilinmektedir (Aydın ve Çekim, 2017).

Motivasyon belirlenen hedefleri yerine getirebilmek adına organizmayı harekete sevk eden, enerji veren, duyuşsal olarak yükselme sağlayan ve davranışlara yön veren itici güç olarak tarif edilir (Fidan, 1996). Motivasyon bireyin başarılı olmasında önemli bir faktör olarak görülür ve bireyin davranışlarının açığa çıkmasını sağlar (Ertem, 2006). Bu doğrultuda motivasyonun en belirgin özelliğinin kişiyi belli amaçlara teşvik etmesi ve bu amaçlar doğrultusunda harekete geçirmesi olduğu söylenebilir. Motivasyon öz-belirleme kuramına göre üç gruba ayrılmıştır (Deci ve Ryan, 1985). Bunlar içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur.

**İçsel Motivasyon:** İçsel motivasyon bireyin bir şeyleri hoşlandığı ve içsel olarak ilgi duyduğu için yapmasıdır (Deci ve Ryan, 1985). Bireyin davranışlarını gerçekleştirmesindeki neden bireyin ihtiyaçlarıdır. İçsel motivasyonda bireyin davranışını gerçekleştirmesi; mutlu olma, merak etme, ilgili olma ve bir zorlama olmadan ortaya çıkmasına bağlıdır (Middleton ve Spanis, 1999; Raffini, 1996; Johnson ve Johnson, 1985). Birey davranışını gerçekleştirmesinde içsel motivasyon etkili ise birey davranışından mutluluk duyar ve öz kontrol yeteneği kazanır. İçsel motivasyonda bireyin davranışına yön veren kendisidir. İçsel motivasyon bireyin daha iyi öğrenmesi açısından istenilen motivasyon türüdür. Fakat her bireyin içsel motivasyonunu etkileyen durumlar farklıdır. Çünkü her bireyin kişisel davranışları kendisine özgüdür. Örneğin ilgi, yetenek, kişilik yapısı, öğrencinin hedefi, fiziksel ihtiyaçları, inançları ve değerleri, beklentileri, hayalleri... gibi nedenler bireyin içsel motivasyonunu etkiler (Tuzcuoğlu ve Özcan, 2014).

**Dışsal Motivasyon:** Bireyin davranışlarını dışsal etmenlere bağlı olarak gerçekleştirmesi dışsal motivasyondur (Ryan ve Deci, 2000). Birey, takdir kazanmak, ödül almak veya cezadan kaçınmak için davranışı sergiler. Dışsal motivasyona sahip bireyler; öğretmen, aile, arkadaş vb. kişilerin olumsuz görüşlerinden sakınmak isterler (Middleton ve Spanis, 1999). Dışsal motivasyon kaynağını dışarıdan aldığı için birçok uyarana sahiptir. Bu uyarılar; öğretmen tipleri, öğretmenin motivasyonu ve hedefleri, ödül, ceza, sınıfın fiziksel durumu, sınıfın başarı düzeyi... gibi sıralanabilir (Tuzcuoğlu ve Özcan 2014).

**Motivasyonsuzluk:** Bireyin bir davranışı gerçekleştirirken önemsememesi, kendini yeterli görmemesi veya kendine inanmaması motivasyonsuzluk olarak bilinir (Ryan ve Deci, 2000). Kişilerin beceri ve çabalarına yönelik algı ve inançlarındaki eksiklik ya

da yetersizlikleri, onları motivasyonsuzluğa iten en önemli etkenlerden biridir (Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006). Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler için büyük bir problem olan motivasyonsuzluk; okullarda en sık yaşanan yetersiz öğrenme ve başarısızlığın nedenlerinden biridir (Green-Demers, Legault, Pelletier ve Pelletier, 2008). Öğrenci veya öğretmenden herhangi birinin motivasyonsuz olması karşılıklı olarak motivasyonu düşürürken; büyüyen bir motivasyonsuzluğa neden olmaktadır (Kaiser, Retelsdorf, Sudkamp ve Möller, 2013). Özellikle yüksek öğrenci motivasyonsuzluğu çoğu zaman öğretmenleri zor durumlara düşürmekte, yanlış kararlar almalarına neden olabilmektedir (Dicke, Lüdtke, Trautwein, Nagy ve Nagy, 2012). Öğrencilerin motivasyonsuz olması; endişe ve korku başta olmak üzere hayal kırıklığı, öfke, ümitsizlik ve keyifsizlik gibi negatif duygulara neden olmaktadır.

Ayrıca bilgi edinmede motive olmayan bireylerin isteksiz olması ve performanslarının zayıf olması bireyin harekete geçme isteğini etkilemektedir. Kendisini içsel ve dışsal olarak motive edememektedir. Birey davranışı gerçekleştirmediğinden dolayı kendine güveni yoktur ve kendini davranışı gerçekleştirmede yetersiz görmektedir (Karagüven, 2012). Yüksek motivasyonlu öğrenciler, eğitimlerine daha fazla zaman ve çaba harcamakta ve çoğunlukla eğitim hayatları da başarılı olmaktadır. Motivasyonsuz olan öğrenciler ise bu durumun tam tersini yaşamaktadır.

Ülkemizde bu hususta yapılan çalışmalara bakıldığında birçok çalışmanın öğrencilerin motivasyon seviyelerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir (Aydın, Yerdelen, Gürbüzöğlü-Yalman ve Göksu, 2014; Azizoğlu ve Çetin 2009; Uzun ve Keleş, 2010; Yaman ve Dede, 2007; Yenice vd., 2012). Bu konuda ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle Vallerand vd., (1992) tarafından geliştirilen “Akademik Motivasyon Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanarak kullanıldığı anlaşılmaktadır (Çakır, 2006; Karagüven, 2012; Karataş ve Erden, 202). Ayrıca bu hususta ölçekler geliştirildiği de görülmektedir (Aydın, Yerdelen, Gürbüzöğlü-Yalman ve Göksu, 2014). Dikkat edildiğinde çalışmaların motivasyon üzerine odaklandığı motivasyonsuzluğun yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir. Sadece motivasyonsuzluk üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, yurt dışında farklı amaçlar için çalışmaların olduğu görülmektedir (Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006; Pelletier vd., 1999; Vlachopoulos ve Gigoudi, 2008). Fakat ülkemizde motivasyonsuzluk üzerine yeteri kadar çalışmanın bulunmadığı belirlenmiştir (İlter, 2019). İlter (2019), yaptığı çalışmada Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) tarafından geliştirilen “Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği”ni Türk kültürüne uyarlayarak öğrencilerin motivasyonsuz olma nedenlerini incelemeye çalışmıştır.

İncelenen tüm bu literatür ışığında görülmektedir ki öğrencilerin motivasyonsuz olmalarına neden olan faktörler üzerinde yeteri kadar durulmamıştır. Bu çalışma bu konudaki var olan eksiği gidermeye katkıda bulunacak aynı zamanda öğrencilerin motivasyonsuz olma düzeylerini ve nedenlerini belirlediği için bu konuda öğretmenlere, araştırmacılara ve eğitimin kalitesinin artmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca bu

çalışma için geliştirilen “Fen Bilimleri Motivasyonsuzluk Ölçeği” fen bilimleri dersine yönelik olduğu için de İltter (2019)’in çalışmasından farklı olarak Türkçe geliştirilmiş bir ölçek şeklinde literatüre katkıda bulunacaktır.

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri motivasyonsuzluk düzeyleri ve nedenleri araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve önceki dönem başarı notu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu değişkenlerin kullanılma nedeni yapılan çalışmalarda motivasyonun cinsiyet değişkenine (Green-Demers vd., 2008; Ratelle vd., 2004; Yaman ve Dede, 2007), sınıf düzeyine (Yerlikaya, 2014; Ertem, 2006; Uzun ve Keleş, 2010 ), anne-baba eğitim durumuna (Aydın, 2007; Ratelle vd., 2004; Uzun ve Keleş, 2010) ve başarı notlarına (Dindar ve Geban, 2015; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009) göre farklılık gösterebileceğinin vurgulanmasıdır. Motivasyonsuzluk üzerine belirtildiği gibi ilgili literatürde yeterince çalışma bulunmadığı için motivasyon çalışmalarından yola çıkılarak bu değişkenlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesi “Fen bilimleri dersinde motivasyonsuz olan öğrencilerin motivasyonsuz olmalarına neden olan faktörler nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada yer alan alt problemler şu şekildedir:

1. Öğrencilerin motivasyonsuzluk seviyeleri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyi cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyi sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyini anne-baba eğitim durumu etkilemekte midir?
5. Öğrencilerin bir önceki dönem başarı notları ile motivasyonsuzluk seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli araştırmada olan bir olayı olduğu gibi ortaya koymayı ve araştırmanın uygulandığı grubun özelliklerini farklı değişkenlere göre incelemeyi sağlar (Karasar, 2014).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmaya beşinci sınıf öğrencileri dahil edilmemiştir. Çünkü çalışmanın ilk aşaması olan ölçek geliştirme sürecinde beşinci sınıflardan soyut bir kavram olan motivasyon konusunda yeterli dönütler

alınmadığı görülmüştür. Bu nedenle 6.,7. ve 8. sınıflarla çalışılmaya karar verilmiştir. Çalışma için gerekli izinler İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Çalışmanın verilerinin toplandığı yıl etik kurul izni istenmediği için bu belge alınmamıştır.

Örneklem belirlenirken ilk olarak Kars il merkezinde bulunan 23 ortaokuldan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 6 okul seçilmiştir. Daha sonra küme örnekleme yöntemiyle her okuldan 2'şer şube alınarak toplam 716 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Tablo 1.'de araştırmanın örnekleme ait demografik özellikleri verilmiştir.

**Tablo 1.** Örneklem grubunun demografik özellikleri

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf Seviyesi	6 sınıf	195	27.2%
	7 sınıf	294	41.1%
	8 sınıf	227	31.7%
	Toplam	716	100
Cinsiyet	Kız	429	60.0%
	Erkek	286	40.0%
	Toplam	716	100
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	259	36.3%
	Ortaokul	246	34.5%
	Lise	130	18.2%
	Üniversite	25	3.5%
	Hiçbiri	54	7.6%
	Toplam	714	100
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	152	21.5%
	Ortaokul	242	34.3%
	Lise	215	30.5%
	Üniversite	86	12.2%
	Hiçbiri	11	1.6%
	Toplam	706	100
Önceki Dönem Başarı Notları	0-44(1)	33	5.5%
	45-54(2)	32	5.3%
	55-69(3)	117	19.3%
	70-84(4)	195	32.2%
	85-100(5)	228	37.5%
	Toplam	605	100

Tablo 1 incelendiğinde; 6. sınıf öğrenci sayısı 195, 7. sınıf öğrenci sayısı 294 ve 8. sınıf öğrenci sayısı 227' dir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 429'u kız öğrenci, 286'sı erkek öğrencidir. Anne ve baba eğitim durumuna bakıldığında çoğunluğun ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin önceki dönem fen dersi ortalamalarının da çoğunlukla 3, 4 ve 5 puanlarında olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Fen Bilimleri Motivasyonsuzluk Ölçeği (FBMÖ)" kullanılmıştır (Karaca ve Aydın, 2020). Ölçek 22 maddeden oluşmakta ve 5'li likert yapıdadır. Ölçek Aile-Çevre, Psikolojik-Kişisel ve Korku-Endişe ile ilişkili nedenler şeklinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 3 faktörlü yapısı toplam varyansın %57.85'ini açıklamakta ve ölçek maddelerinin faktör yükleri .518- .798 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin üç faktörlü yapısı için 272 ortaokul öğrencisi ile yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir ( $\chi^2=531.27$ ,  $p<.05$ ,  $\chi^2/sd= 2.617$ ,  $RMSEA= .077$ ,  $NFI= .93$ ,  $CFI= .96$ ,  $IFI= .96$ ,  $NNFI= .95$ ). Bunun yanında ölçeğin öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerini belirlemek amacıyla tek boyutlu olarak kullanılıp kullanılamayacağını belirlemek için tek faktörlü DFA, 406 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Elde edilen uyum katsayıları ölçeğin tek faktörlü olarak da kullanılabileceğini göstermektedir ( $\chi^2=698.98$ ,  $p<.05$ ,  $\chi^2/sd= 3.530$ ,  $RMSEA= .079$ ,  $SRMR= .040$ ,  $NFI= .98$ ,  $CFI= .99$ ,  $IFI= .99$ ,  $RFI= .98$ ,  $GFI= .86$ ,  $NNFI= .99$ ). Ayrıca Tablo 2'de FBMÖ' nün alt boyutları, güvenilirlik katsayıları ve örnek maddelere yer verilmiştir.

**Tablo 2.** FBMÖ alt boyutları, güvenilirlik katsayıları ve örnek maddeler

Alt Boyut	Örnek madde	Cronbach alpha	Bu çalışmada Cronbach alpha
Aile-Çevre	Çünkü ailemin maddi durumu fen dersindeki gerekli malzemeleri almaya yetmiyor. Çünkü evde fen ödevlerini yapabilmek için internetim yok Çünkü ailemin eğitim durumu fen dersime yardım etmek için yeterli değil Çünkü fen ödevlerimi yapabilmek için bilgisayarım yok. Çünkü arkadaşlarımla birlikte fen dersini çalışma imkanım olmuyor	.76	.78

	Çünkü okulumu sevmiyorum. Çünkü fen dersini sevmiyorum. Çünkü fen dersini öğrenmek için bir hedefim yok. Çünkü fen öğretmenimi sevmiyorum. Çünkü öğretmenim fen dersini yapabileceğime inanmıyor. Çünkü neden fen öğrenmem gerektiğini bilmiyorum. Çünkü fen dersinde yeni bilgiler öğrenmiyorum.		
Psikolojik-Kişisel	Çünkü fen dersi benim için önemli değil Çünkü ailem fen dersini yapabileceğime inanmıyor. Çünkü fen dersini öğrenmek işime yaramayacak. Çünkü öğretmenimiz fen dersini anlatırken bizimle hiç iletişim kurmuyor. Çünkü fen dersinin gerekli olduğunu düşünmüyorum Çünkü fen dersini başarabileceğime inanmıyorum Çünkü fen dersini öğrenmek istemiyorum	.90	.89
Korku-Endişe	Çünkü fen dersinde konular bana zor geliyor Çünkü fen dersini yapamayacağımdan korkuyorum Çünkü fen dersinde konuyu anlamadığım zaman öğretmenime soru sormaktan çekiniyorum	.66	.68

Tablo 2 incelendiğinde görülmektedir ki ölçek maddeleri öğrencilerin motivasyonsuz olma nedenlerinden oluşmaktadır. Aile-Çevre alt boyutu toplam beş maddeden oluşmaktadır ve öğrencinin aile ortamı ve çevresi ile ilişkili nedenlerdir. Psikolojik-Kişisel alt boyutu toplam 14 maddeden oluşmakta ve öğrencinin kendi düşünceleri ve kişisel nedenleriyle ilişkilidir. Korku-Endişe alt boyutu da toplam üç maddeden oluşmakta ve öğrencinin korktuğu ve endişe duyduğu nedenleri içermektedir.

### Uygulama

Fen Bilimleri Motivasyonsuzluk Ölçeği çalışmanın örneklemini oluşturan 716 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen öğrenci motivasyonsuzluk sonuçları düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılmıştır. Ölçek puanlarının hesaplanması toplam puan üzerinden yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan 22'dir. Ölçeğin ortalaması 38.27, standart sapması 15.98 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ortalamadan bir standart sapma üstü değerler orta (54 ve üstü) ve yüksek (70 ve üstü) değerler olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda 54 ve üstü puan alan öğrenciler asıl çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda 54 ve üstü puan alan 126 öğrenci fen



bilimleri dersine karşı motivasyonsuz olarak nitelendirilmiş ve çalışmanın alt problemlerine cevap aramak için bu 126 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Motivasyonsuz Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf Seviyesi	6 sınıf	31.7%
	7 sınıf	44.4%
	8 sınıf	23.8%
	Toplam	100
Cinsiyet	Kız	51.6%
	Erkek	48.4%
	Toplam	100
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	35.4%
	Ortaokul	32.2%
	Lise	15.3%
	Üniversite	3.2%
	Hiçbiri	13.7%
	Toplam	100
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	21.3%
	Ortaokul	40.9%
	Lise	24.5%
	Üniversite	9.8%
	Hiçbiri	3.2%
	Toplam	100
Önceki Dönem Fen Dersi Ortalaması	0-44(1)	8.2%
	45-54(2)	9.2%
	55-69(3)	27.8%
	70-84(4)	31.9%
	85-100(5)	22.6%
	Toplam	97

Tablo 3 incelendiğinde çalışmada motivasyonsuz olan öğrencilerin 65’ini kız, 61’ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Anne ve baba eğitim durumlarına bakıldığında çoğunlukla ilk okul, orta okul ve lise mezunu oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin önceki dönem fen dersi ortalamalarının da çoğunlukla 3, 4 ve 5 puanlarında olduğu görülmektedir.

## Bulgular

Çalışmada öğrencilerin motivasyonsuzluk seviyelerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için öğrencilerin FBMÖ' den elde edilen verilerin standart sapma ve ortalama değerlerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4' de verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Motivasyonsuzluk Değerlerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Kişi sayısı (n)	Ortalama (M)	Standart Sapma(s)
Aile-Çevre	126	3.01	1.01
Psikolojik- Kişisel	126	2.92	0.68
Korku- Endişe	126	3.33	0.95

Tablo 4 incelendiğinde, puan bazında bakıldığında “Fen Bilimleri Motivasyonsuzluk Ölçeği” üzerinden alınabilecek en az puan 22, en çok puan 110 ‘dur. 126 kişiden elde edilen sonuçlara göre ortalamanın 66 ( $\bar{x}=3.00$ ) olduğu belirlenmiştir. Beşli yapıdaki likert ölçeklerde aritmetik ortalama için puan aralığı (En Yüksek Değer - En Düşük Değer) / 5) 0.80’dir. Dolayısıyla 2.61-3.40 aralığı ölçeğin “Kararsızım” seçeneğine denk gelmektedir. Nitekim bu cevap uzmanlar tarafından “orta düzeyde onay” ifadesi olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle öğrenci motivasyonsuzluk düzeyi olarak elde edilen değeri orta düzeyde bir motivasyonsuzluk olarak yorumlayabiliriz (Bayat, 2014; Yalçın, 2019; Yerlikaya ve Takunyacı, 2020). Bu bilgiler ışığında öğrencilerin motivasyonsuzluğu üzerine Aile-Çevre ( $\bar{x}=3.01$ ,  $S=1.01$ ) ve Korku-Endişe faktörlerinin ( $\bar{x}=3.33$ ,  $S=0.95$ ) etkisinin orta düzeyde olduğu, Psikolojik-Kişisel faktörlerin etkisinin ise daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin motivasyonsuzluk nedenleri olarak internetinin olmayışı, ailesinin fen dersini çalışırken ona yardım etmemesi, fen dersinden korkması, öğretmenine soru sormaktan korkması, fen dersindeki konuları zor olarak görmesi gibi nedenler sıralanabilir.

Çalışmada öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde MANOVA testi varsayımları kontrol edilmiştir. Analizde bağımsız değişken olarak cinsiyet değişkeni, bağımlı değişkenler olarak Aile-Çevre, Psikolojik-Kişisel ve Korku-Endişe alt boyutları alınmıştır. Tablo 5’te çalışmaya yönelik betimsel istatistikler ve MANOVA analizi sonucu verilmiştir. Analiz öncesinde verilerin normalliğine ve doğrusallığına bakılmıştır. Çoklu değişkenler, uç değerler ve varyans, kovaryans matrisleri incelenmiş verilerin MANOVA testi yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca teste Tip I hata riskini azaltmak için Bonferroni düzenlemesi yapılmıştır.

**Tablo 5.** Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler ve MANOVA Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	S	Wilks' Lambda	F	p'	$\eta^2$
Aile-Çevre	Kız	65	3.15	0.96	.835	8.05	.126	.019
	Erkek	61	2.87	1.06				
Psikolojik- Kişisel	Kız	65	2.72	0.67			.001*	.090
	Erkek	61	3.13	0.64				
Korku-Endişe	Kız	65	3.55	0.91			.006*	.059
	Erkek	61	3.09	0.94				
Genel Motivasyonsuzluk	Kız	65	2.93	0.43			.134	.018
	Erkek	61	3.07	0.57				

\* $p < .05$ ,  $p' =$  Bonferroni düzenlemesi yapılmıştır

Tablo 5 incelendiğinde yapılan MANOVA testi sonucunda 0.835'lik bir Wilks' Lambda değeri elde edilmiştir. Bu değer  $.05'$  den daha küçük bir anlamlılık düzeyine sahip olması öğrencilerin motivasyonsuzluklarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde bu farklılığın Psikolojik- Kişisel ( Wilks' Lambda= .835,  $F= 8.05$ ,  $p' = .001$ ,  $\eta^2 = .090$ ) ve Korku-Endişe ( Wilks' Lambda= .835,  $F= 8.05$ ,  $p' = .006$ ,  $\eta^2 = .059$ ) nedenlerine yönelik olduğu görülmektedir. Kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında cinsiyet değişkeni Psikolojik- Kişisel puanlarındaki varyansın %9'unu karşılamakta, Korku-Endişe puanlarındaki varyansın da %5,9'unu karşılamaktadır. Tablo 5' de ortalamalar incelendiğinde Psikolojik-Kişisel nedenlerde erkeklerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkeklerin Psikolojik-Kişisel motivasyonsuzluk düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda erkeklerin motivasyonsuz olma nedenlerinin okulunu sevmemesi, fen dersini öğrenmek istememesi, öğretmenini sevmemesi, fen dersini öğrendiğinde işine yaramayacağı gibi değişkenlerden etkilendiği görülmektedir. Korku-Endişe boyutunda kızların ortalamasının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kızların motivasyonsuz olma nedenlerinin fen dersini yapamayacağından korkması, konuyu anlamadığında öğretmenine soru sormaktan çekinmesi ve konuların zor gelmesi gibi değişkenlerden etkilendiği görülmüştür.

Çalışmada öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyinin sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde MANOVA testi varsayımları kontrol edilmiştir. Analizde bağımsız değişken olarak cinsiyet değişkeni, bağımlı değişkenler olarak da Aile-Çevre, Psikolojik-Kişisel, Korku-Endişe ve toplam motivasyon alt boyutları alınmıştır. Tablo 6' de sınıf değişkenine yönelik betimsel istatistikler ve MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6.** Sınıf Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler ve MANOVA testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	S	Wilks' Lambda	F	p
Aile-Çevre	6.sınıf	40	3.24	0.94			.10
	7.sınıf	56	2.81	0.99			
	8.sınıf	30	3.11	1.11			
Psikolojik-Kişisel	6.sınıf	40	2.95	0.75			.93
	7.sınıf	56	2.91	0.58			
	8.sınıf	30	2.89	0.79	.954	.954	
Korku-Endişe	6.sınıf	40	3.24	0.85			.72
	7.sınıf	56	3.35	1.12			
	8.sınıf	30	3.42	0.71			
Genel Motivasyonsuzluk	6.sınıf	40	3.05	0.54			.58
	7.sınıf	56	2.95	0.43			
	8.sınıf	30	3.01	0.58			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin genel motivasyonsuzluk düzeyleri, Aile-Çevre, Psikolojik-Kişisel, Korku-Endişe alt boyutları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Wilks' Lambda değerinin .05' den daha büyük anlamlılık düzeyinde olması öğrencilerin motivasyonsuzluklarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir (Wilks' Lambda= .954, F= .954,  $p>.05$ ). Ayrıca tablodaki ortalama değerlerin birbirine yakın olduğu bu nedenle anlamlı bir farklılığın olmadığı da görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyini anne-baba eğitim durumunun etkileyip etkilemediğini belirlemek için elde edilen verilere MANOVA testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde MANOVA testi varsayımları kontrol edilmiştir. Bağımsız değişken olarak anne- baba eğitim durumu, bağımlı değişkenler ise Aile-Çevre, Psikolojik-Kişisel, Korku-Endişe ve Genel motivasyonsuzluk değişkenleri seçilmiştir. Tablo 7' de anne eğitim durumuna yönelik betimsel istatistiklerin sonuçları ve anne eğitim durumu için MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 7.** Anne Eğitim Durumuna Yönelik Betimsel İstatistikler ve MANOVA Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	S	Wilks' Lambda	F	p	
Aile-Çevre	İlkokul	44	3.13	1.09				
	Ortaokul	40	2.82	0.79				
	Lise	19	3.20	1.22				.18
	Üniversite	4	3.95	0.91				
	Hiçbiri	17	2.91	0.95				
Psikolojik-Kişisel	İlkokul	44	2.74	0.60				
	Ortaokul	40	2.97	0.58				
	Lise	19	3.13	0.98				.12
	Üniversite	4	3.44	1.20				
	Hiçbiri	17	2.85	0.52				
Korku-Endişe	İlkokul	44	3.30	1.04	.88	1.23		
	Ortaokul	40	3.39	0.84				
	Lise	19	3.43	0.98				.95
	Üniversite	4	3.16	0.63				
	Hiçbiri	17	3.23	1.09				
Genel Motivasyonsuzluk	İlkokul	44	2.91	0.40				
	Ortaokul	40	2.99	0.46				
	Lise	19	3.18	0.72				.07
	Üniversite	4	3.52	0.89				
	Hiçbiri	17	2.91	0.39				

Tablo 7 incelendiğinde yapılan MANOVA testi sonucunda 0.88' lik bir Wilks' Lambda değeri elde edilmiştir. Bu değer .05' den daha büyük bir anlamlılık düzeyinde olması öğrencilerin motivasyonsuzluk nedenlerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir (Wilks' Lambda= .88, F= 1.23, p>.05). Ayrıca öğrencilerin motivasyonsuzluk ortalama değerlerinin de birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 8' de baba eğitim durumuna yönelik istatistik sonuçları ve baba eğitim düzeyi için MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 8.** Baba Eğitim Durumuna Yönelik Betimsel İstatistikler ve MANOVA Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	S	Wilks' Lambda	F	p
Aile-Çevre	İlkokul	26	2.81	1.09			
	Ortaokul	50	3.22	0.94			
	Lise	30	3.02	1.05			
	Üniversite	12	2.90	1.20			
	Hiçbiri	4	2.95	0.52			
Psikolojik-Kişisel	İlkokul	26	2.79	0.46	.86	1.43	
	Ortaokul	50	2.89	0.72			
	Lise	30	2.85	0.71			
	Üniversite	12	3.50	0.81			
	Hiçbiri	4	2.85	0.33			
Korku- Endişe	İlkokul	26	3.25	0.97			
	Ortaokul	50	3.28	0.90			
	Lise	30	3.60	0.98			
	Üniversite	12	3.27	1.07			
	Hiçbiri	4	2.75	1.28			
Genel Motivasyonsuzluk	İlkokul	26	2.86	0.32			
	Ortaokul	50	3.02	0.52			
	Lise	30	2.99	0.49			
	Üniversite	12	3.33	0.77			
	Hiçbiri	4	2.86	0.28			

Tablo 8' de yapılan MANOVA testi sonucunda 0.86' lik bir Wilks' Lambda değeri elde edilmiştir. Bu değer .05' den daha büyük bir anlamlılık düzeyinde olması öğrencilerin motivasyonsuzluklarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir ( Wilks' Lambda= .86, F= 1.43, p>.05). Yani babanın eğitim durumu öğrencilerin motivasyonsuz olmalarını etkileyen bir değişken olarak belirlenmemiştir. Ayrıca tabloda ortalama değerlerin birbirine yakın olduğu da görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin bir önceki dönem başarı notları ile motivasyonsuzluk seviyeleri arasında bir ilişki olup olmadığını değerlendirmek için Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9' de verilmiştir.

**Tablo 9.** Korelasyon Analizi Sonuçları

	AÇ	PK	KE	GM
Korelasyon Katsayısı (r)	.153	.012	.007	.079

\* $p > 0.01$  ve  $p > 0.05$

\*\*AÇ: Aile-Çevre, PK: Psikolojik-Kişisel, KE: Korku-Endişe, GM: Genel motivasyonsuzluk

Korelasyon analizinde her bir öğrencinin bir önceki dönem başarı ortalaması ile motivasyonsuzluğu arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bu nedenle başarı ortalaması ve Aile-Çevre, Psikolojik-Kişisel, Korku-Endişe ve Genel motivasyonsuzluk değerleri arasındaki anlamlı ilişkiye bakılmıştır. Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin önceki dönem başarı ortalamaları ile motivasyonsuzluk düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda öğrencilerin motivasyonsuzluğu üzerinde Aile-Çevre ve Korku-Endişe boyutlarının etkisinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik-Kişisel boyutunun etkisinin ise daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda ölçek maddeleri incelendiğinde; öğrencilerin motivasyonsuzluk nedenleri olarak internetinin olmayışı, ailesinin fen dersini çalışırken çocuğa yardım etmemesi, fen dersinden korkması, öğretmenine soru sormaktan çekinmesi/korkması ve fen dersindeki konuları zor olarak görmesinin motivasyonsuzluklarını etkileyen faktörler olduğu tespit edilmiştir. Fen öğrenmeye yönelik motivasyon; öğretmen ve öğrencilerin bireysel özelliklerinden, öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğrenme ortamından ve öğretim programından doğrudan etkilenmektedir (Tuan, Chin ve Shieh, 2005). Görüldüğü gibi çocuğun fen öğrenmeye yönelik motivasyonu ailesi, çevresi ve öğretmeni tarafından desteklenmediğinde motivasyonsuzluk meydana gelmektedir. Deci ve Ryan (1985), öğretmen, aile ve arkadaş gibi sosyal unsurların öğrenci motivasyonunu etkilediğini belirtmişlerdir. Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) de öğretmen, aile ve arkadaşların öğrenci motivasyonsuzluğu üzerinde etkisi olan önemli sosyal destek unsurları olduğu üzerinde durmuştur. Shen, Sun ve Rukavina (2010), çalışmada öğrenci motivasyonsuzluğu üzerinde öğretmenin önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada belirlenen bir diğer sonuca göre öğrencilerin genel motivasyonsuzluk düzeylerinin ve Aile-Çevre alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, Psikolojik-Kişisel ve Korku-Endişe boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Psikolojik-Kişisel nedenlerde erkeklerin ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda erkeklerin motivasyonsuz olma nedenlerinin okulunu sevmemesi, fen dersini öğrenmek istememesi, öğretmenini sevmemesi, fen dersini öğrendiğinde işine yaramayacağını düşünmesi gibi nedenlerden kaynaklan-

dığı görülmektedir. Korku-Endişe boyutunda ise kızların ortalamasının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kızların motivasyonsuz olma nedenlerinin fen dersini yapamayacağından korkması, konuyu anlamadığında öğretmenine soru sormaktan çekinmesi ve konuların zor gelmesi gibi nedenlerden kaynaklandığı görülmüştür. Kısacası araştırma bulguları; kız öğrencilerin korku ve endişe kaynaklı motivasyonsuzluk yaşarken; erkek öğrenciler psikolojik ve kişisel nedenlere bağlı motivasyonsuzluk yaşadıklarını göstermektedir. İlgili çalışmalara bakıldığında öğrencilerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Green-Demers vd., 2008; Ratelle vd., 2004; Yaman ve Dede, 2007; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997). Yaman ve Dede (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik ve fen ve teknoloji derslerine yönelik motivasyon düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Kız öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerin motivasyonlarına göre yüksek olduğu görülmüştür.

Vallerand, Fortier ve Guay (1997), kızların içsel motivasyonunun erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ve erkeklerin de motivasyonsuzluk düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca kız öğrencilerin de okul yönetiminin ve öğretmenlerinin özerkliklerini destekleyici olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla oranda öğretmenlerini ve okulunu sevmediği ve fen öğrenmek istemediği belirlenmiştir. Green-Demers vd., (2008), çalışmasında erkeklerin motivasyonsuzlukta çaba inancı boyutunda kızlara oranla daha yüksek puanlar aldıklarını yani erkek öğrencilerin okul görevlerine karşı kızlardan daha az isteğe ve kapasiteye sahip olduklarına inandıklarını belirlemiştir. Bu durum bu çalışmada erkeklerin motivasyonsuzluklarının nedenlerinin daha çok psikolojik-kişisel nedenler olması durumuna benzerlik göstermektedir.

Ayrıca çalışma sonucunda öğrencilerin genel motivasyonsuzluk düzeylerinde, Aile-Çevre, Psikolojik-Kişisel, Korku-Endişe alt boyutları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Kısacası öğrencilerin motivasyonsuz olma nedenleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Yerlikaya (2014) ve Ertem (2006)' ya göre öğrencilerin motivasyonu ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Benzer biçimde Uzun ve Keleş (2010), 6. 7. ve 8. sınıflarla yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyinin öğrencilerin motivasyon puanları üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir. Doğrudan motivasyonsuzluk düzeylerine baktığımızda bu çalışmaya benzer şekilde Ratelle vd., (2004) de çalışmasında öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin öğrenim düzeyi arttıkça zaman içerisinde değişmediğini belirlemiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçlarından da anlaşıldığı gibi öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri zamanla değişmemektedir. Bireyin bir davranışı gerçekleştirirken önemsememesi, kendini yeterli görmemesi veya kendine inanmaması şeklinde tanımlanan motivasyonsuzluğun (Deci ve Ryan, 2000) içsel bir durum olduğu düşünüldüğünde, motivasyonsuz olan öğrencilerin zamanla bu durumlarının değişmeme-



si öğrenim sürecinin ilk aşamasında öğrenciyi motive etmek için doğru adımlar atılması gerektiğini göstermektedir.

Çalışmada anne-baba eğitim durumu açısından elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin genel motivasyonsuzluk düzeyleri ile Aile-Çevre, Psikolojik-Kişisel ve Korku-Endişe boyutları anne ve baba eğitim seviyesine göre farklılaşmamaktadır. Yani öğrencilerin motivasyonsuz olmaları anne ve babanın eğitim düzeyinden etkilenmemektedir. İlgili literatür incelendiğinde fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile anne-baba eğitim düzeyi arasında ilişki olmadığını gösteren çalışmaların bulunduğu görülmüştür (Aydın, 2007; Aydın ve Çekim, 2017; Uzun ve Keleş, 2010). Kısacası ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin motivasyonsuzluk seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenilebilir. Nitekim yapılan çalışmalar da göstermektedir ki ailenin eğitim durumundan ziyade çocukların aktivitelerini desteklemesi, katılması ve özerkliklerini desteklemesi onların motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olan hususlardır (Gonzalez-DeHass, Willems ve Holbein, 2005; Ratelle vd., 2004).

Bunların yanında çalışmada öğrencilerin bir dönem önceki başarı notlarıyla Aile-Çevre, Psikolojik-Kişisel, Korku-Endişe ve Genel motivasyonsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Motivasyonun öğrenci başarı notlarıyla ilişkili olduğunu belirten Dindar ve Geban (2015) ve Komarraju, Karau ve Schmeck (2009) gibi çalışmalar bulunmasına rağmen, öğrenci başarısıyla ilişkili olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın ve Çekim, 2017; Gagné ve St Père, 2002). Aydın ve Çekim (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin önceki dönem başarı notlarının motivasyonun içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarının hiçbirisiyle ilişkili olmadığını belirlemiştir. Çetin (2015) çalışmasında öğrencilerin başarı ortalamalarının öğrencilerin motivasyonsuzluklarıyla ilişkili olmadığını belirlemiştir. Bu durumun neden olabileceğini araştırdığımızda; Aydın ve Çekim (2017), önceki dönem başarısının öğrenci motivasyonunu doğrudan değil de dolaylı olarak etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Fraser, Walberg, Welch ve Hattie (1987), motivasyonun öğrencinin sonraki performansı ile ilişkili olduğunu ve önceki performansın bu durumu etkilediğini ifade etmiştir. Sun (2007), çalışmasında motivasyonsuzluğun öğrenci öğrenmesini etkilediğini, fakat dışsal ve içsel motivasyonun öğrencinin başarısına ve öğrenmesine katkıda bulunmadığını belirlemiştir. Dolayısıyla çalışmalarda göstermektedir ki öğrenci motivasyonu ya da motivasyonsuzluğu etkileyen değişken önceki dönem başarısından ziyade performans sonrası başarıdır.

Araştırmadan elde edilen tüm bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerin motivasyonsuzluk nedenleri olarak genellikle ailenin maddi durumu, eğitim durumu, arkadaşlarıyla çalışma ortamı olmaması, internet ve bilgisayar eksikliği gibi aile-çevre kaynaklı ve öğrencinin dersi yapamayacağından korkması, öğretmeninden çekinmesi gibi korku-endişe kaynaklı nedenlerin olduğu belirlenmiştir.

Bu nedenle çocuklara fen eğitimi konusunda gerekli olan internet, uygulama örnekleri, materyal gibi gerekli alt yapısal destekler sağlanmalıdır. Çocuklara fen eğitimi konusunda ailesi, çevresi ve öğretmenlerinden gereken desteğin gösterilmesi ve bu konuda hassas davranılması önerilmektedir. Çünkü öğrencinin ailesinden öğrenme sürecine destek alamaması, öğrenme çevresindeki materyal eksiklikleri, dersle ilgili korkuları ve öğretmeninden çekinmesi onun öğrenme sürecinden geride kalmasına neden olabilir. Bu durumda öğretmenlerin öğrencilerin korkularını azaltarak onlara güven vermeleri gerekmektedir. Ayrıca çalışmada kız öğrencilerin motivasyonsuz olma nedenlerinin öğrencinin dersi yapamayacağından korkması ve öğretmeninden çekinmesi gibi korku-endişe kaynaklı nedenlerin olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin de öğrenmek istememesi, başarabileceklerine inanmaması, ailesinin başarabileceğine inanmaması, fen öğretmenini sevmemesi, fen dersinin işine yaramayacağını düşünmesi gibi psikolojik-kişisel nedenlerden dolayı motivasyonsuz oldukları belirlenmiştir. Bu açıdan öğretmenlere, kız çocuklarının soru sormaktan, girişimde bulunmaktan çekinebileceklerini düşünmeleri ve kız çocuklarının kendilerine olan güvenlerini arttırmaları için onlara destek olabilecek görevler vermesi önerilebilir. Erkek öğrencilerin motivasyonlarının artırılması için de öğretmenlerin onlarla doğru bir iletişim kurmaları, okulu ve öğretmeni sevmelerine yardımcı olacaktır. Bu önerilerin yanında gelecek çalışmalar için öğrencilerin motivasyonsuz olma nedenlerinin farklı örneklem gruplarında ve farklı değişkenlerle çalışılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- ALVORD, D. J., ve Glass, L. W. (1974). Relationships between academic achievement and self-concept. *Science Education*, 58(2), 175-179.
- AMRAI, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., ve Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- AZİZOĞLU, N., ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- AYDIN, B. (2007). Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- AYDIN, S., ve Çekim, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve başarı algılarının fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 458- 470.
- AYDIN, S., Yerdelen S., Gürbüzöğlü-Yalmanlı S. ve Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176),425-435.

- BART, W. M. (1978). Formal operations among high school adolescents from lower and middle socio-economic classes: An investigation of the scholastic import, psychometric structures, and styles of formal reasoning. *Unpublished final report to the Spencer Foundation*, Chicago.
- BAUMEİSTER, R. F., ve Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social And Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128.
- BAYAT, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve "likert" ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24.
- BROUSSARD, S. C., ve Garrison, M. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and consumer sciences research journal*, 33(2), 106-120.
- ÇAKIR, E. (2006). Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- ÇETİN, B. (2015). Predicting Academic Success from Academic Motivation and Learning Approaches in Classroom Teaching Students. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(3), 171-180.
- DECI, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Publishing Co.
- DİCKE, A. L., Lüdtke, O., Trautwein, U., Nagy, G., ve Nagy, N. (2012). Judging students' achievement goal orientations: are teacher ratings accurate?. *Learning and Individual Differences*, 22, 844-849.
- DİNDAR, A. Ç., ve Geban, Ö. (2015). Fen bilimleri motivasyon ölçeğinin türkçe'ye ve kimya'ya uyarlanması: Geçerlilik çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 15-34.
- ERTEM, H. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür ( İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir
- FRASER, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., ve Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International journal of educational research*, 11(2), 147-252.
- FİDAN, N. (1996). Okulda öğrenme ve öğretme. [Learning and teaching in school]. *Alkım Publication*.
- GAGNÉ, F., ve St Père, F. (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement ?. *Intelligence*, 30(1), 71-100.

- GREEN-DEMERS, I., Legault, L., Pelletier, D., ve Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 862-880.
- GONZALEZ-DEHASS, A. R., Willems, P. P., ve Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99-123.
- İLTER, İ. (2019). Akademik motivasyonsuzluk ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 191-224.
- JOHNSON, D., ve Johnson, R. (1985). Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education*. USA: Academic Pres.
- KÄISER, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., ve Möller, J., (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, 28, 73-84.
- KARACA, B., ve Aydın, S. (2020). Science amotivation scale: Validity and reliability study. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(4), 297-308. DOI:10.21891/jeseh.769444
- KARAGÜVEN, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye adaptasyonu, *Educational Sciences: Theory&Practice*, 12(4),2599-2620.
- KARATAŞ, H., ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 983-1003.
- KARASAR, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- KOMARRAJU, M., Karau, S. J. ve Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 47-52.
- KÖLLER, O., Meyer, J., Saß, S. ve Baumert, J. (2019). New analyses of an old topic. Effects of intelligence and motivation on academic achievement. *Journal for educational research online*, 11(1), 166-189.
- LEGAULT, L., Green-Demers, I., ve Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- MİDDLETON J. and Spanias, P. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations and criticism of the research. *Journal for research in Mathematics Education*, 30, 65-88.
- PELLETIER, L. G., Dion, S., Tuson, K., ve Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481-2504.

- PINTRICH, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- RAFFINI, J. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in The classroom*. Allyn & Bacon.
- RATELLE, C. F., Guay, F., Larose, S. ve Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743.
- RYAN, R. M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- SHEN, B., Li, W., Sun, H. ve Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 417-432.
- SUN, H. (2007). Middle school students' learning and motivation in physical education: A self-determination perspective. [Unpublished doctoral dissertation] University of Maryland, College Park.
- TRUMPER, R. (1995). Students' motivational traits in science: A cross-age study. *British Educational Research Journal*, 21(4), 505-516.
- TUAN, H. L., Chin, C. C., ve Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- TUZCUOĞLU, S., ve Özcan, G. (2014). Lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 158-175.
- UZUN, N., ve Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 561-584.
- VALLERAND, R. J., Fortier, M. S., ve Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161.
- VALLERAND, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- VLACHOPOULOS, S. P., ve Gigoudi, M. A. (2008). Why don't you exercise? Development of the Amotivation Toward Exercise Scale among older inactive individuals. *Journal of aging and physical activity*, 16(3), 316-341.
- YALÇIN, S. (2019). Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin etik konusunda tutumları: Kütahya araştırması. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 83, 147-172.

Fen Bilimleri Dersinde Motivasyonsuz Olan Öğrencilerin Motivasyonsuz Olmalarına Neden...

- YAMAN, S., ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 615-638.
- YENİCE, N., Saydam, G., ve Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 231-247.
- YERLİKAYA, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7, 773-795.
- YERLİKAYA, G., ve Takunyacı, M. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterlik inançlarını yordamada matematiğe yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 42-51.

# İLKOKULDA FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİ VE STEM UYGULAMALARI: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GENEL KAYGI DURUMLARI\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Melike Nazlı AKKOYUN<sup>1</sup>, Ayşegül Kınık TOPALAN<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma danışmanlığını Dr. Ayşegül Kınık Topalsan'ın yaptığı, Melike Nazlı Akkoyun tarafından yazılan ve 2020 yılında onaylanan yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

<sup>1</sup> Öğretmen, Bahçeşehir Koleji, Sınıf Öğretmeni, melikenazli.odabasi@bahcesehir.k12.tr, ORCID: 0000-0003-4940-7357.

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, aysegulklinik@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0947-5355.

Geliş Tarihi: 22.04.2021 Kabul Tarihi: 26.01.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.926093

**Öz:** 21. yüzyılda hızla değişen bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak öğretmenlerin de aynı hızda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bir dersi sevmeleri, o derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve derslerde başarılı olmalarında sınıf öğretmenlerinin payı oldukça yüksektir. Çünkü bir derse yönelik kaygı taşıyan öğretmen, dersin öğretim sürecinde öğrencilerin de o derse yönelik kaygı duymalarına sebep olabilir. Bu kapsamda araştırmada STEM eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin STEM etkinlikleri ile zenginleştirilmiş fen bilimleri öğretiminde yaşadıkları kaygı düzeyleri ve STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında özel bir eğitim kurumunda görev yapan ve STEM eğitimi almış 250 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada karma yöntem çeşitlerinden “sıralı açıklayıcı desen” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak “Fen Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 10 sınıf öğretmenine uygulanan 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretim kaygı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu ve cinsiyete göre farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, fen bilimleri dersi ile birlikte yürütmek zorunda oldukları STEM uygulamalarına ayrılan zamanı etkin kullanamadıkları ve uygulamalar sırasında işleyiş ile ilgili endişeler yaşadığı da tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** fen bilimleri dersi öğretim kaygısı, sıralı açıklayıcı desen, sınıf öğretmenleri, STEM

## SCIENCE EDUCATION AND STEM APPLICATIONS IN PRIMARY SCHOOL: ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' ANXIETY LEVELS

### Abstract:

Depending on the rapidly changing scientific and technological developments in the 21st century, teachers also need to improve themselves at the same pace. Elementary school teachers have a very high share in students' liking for a lesson, developing positive attitudes towards that lesson, and being successful in lessons. Because a teacher who is worried about a lesson may cause students to feel anxiety about that lesson during the teaching process of the lesson. In this context, the aim of the research is to reveal the anxiety levels of elementary school teachers and their views on STEM-based course activities who have received STEM education in teaching science, which is one of the disciplines of STEM. 250 elementary school teachers working in a private educational institution participated in the research in the 2019-2020 academic year. In the research, "sequential explanatory design", one of the mixed method types, was used. Within the scope of the research, "Anxiety Scale for Science Teaching" and a semi-structured interview form with 7 questions developed by the researchers and applied to 10 elementary school teachers were used as data collection tool. The results of the research revealed that elementary school teachers' science teaching anxiety levels were high and differed according to gender. In addition, it was determined that the teachers could not use the time allocated to the STEM applications that they had to carry out together with the science lesson, and that they had concerns about the functioning during the applications.

**Keywords:** elementary school teacher, science teaching anxiety, sequential explanatory design, STEM

### Giriş

Küresel ölçekte yaşanan rekabet ortamında, ekonomik olarak hayatta kalabilmek için, fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarında çok sayıda kalifiye ve iyi eğitilmiş işgücünün yetiştirilmesi gerekmektedir (National Academies of Science, 2007; Thibaut, Knipprath, Dehaene ve Depaepe, 2018; Tikly, Joubert, Barrett, Bainton, Cameron ve Doyle, 2018). "İklim değişikliği, aşırı nüfus yoğunluğu, kaynak yönetimi, tarımsal üretim, sağlık, biyoçeşitlilik ve azalan enerji ve su kaynakları" gibi belirtilmiş küresel zorluklara karşı önlemler alabilmek ve yaşanabilecek zorluklara çözüm önerileri üretmek için bilim ve teknolojinin hâkim olduğu mevcut modelle-



rin desteklendiği uluslararası bilimsel yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Thomas ve Watters, 2015). Bu yaklaşımların başında gelen STEM uygulamaları, öğrencilerin STEM disiplinlerini öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve ilgisini artırmak için etkili bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Mustafa, Acisli ve Kolomuc, 2016 ; Thibaut vd., 2018 ; Wang, Moore, Roehrig ve Park, 2011). STEM eğitimi, fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematikten oluşan dört disiplinin gerçek dünya problemleriyle bağlantılı olduğu bir öğretim yaklaşımına dayanan öğretim programı olarak gösterilmekte ve tanımlanmaktadır (Czerniak ve Johnson, 2014; Margot ve Kettler, 2019). STEM eğitimi ayrıca proje tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilerin eleştirel ve üstbilmiş düşünme becerilerini geliştirebilen bir yaklaşım olarak da tanımlanabilmektedir (McAuliffe, 2016; Mutakinati, Anwari ve Kumano, 2018).

Eğitimde STEM uygulamaları tıpkı fen bilimleri öğretiminde olduğu gibi hem bir müfredat hem de pedagoji içermektedir. Müfredat, öğrencilerin çözmesi gereken disiplinlerarası gerçek dünya problem durumlarını içermektedir. STEM pedagojisi ise öğretmenin STEM öğretimindeki rolünü açıklamaktadır. Öğretmenin hâkim olması gereken bu pedagoji içindeki en önemli rolü, öğrencileri sorgulayarak problemleri tüm açılardan incelemeleri için yönlendirmesidir. Bu pedagoji ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerine rehberlik edebilme felsefesini de içermektedir. Öğrenciler belirledikleri problem durumlarını çözmek için uygulamalı pratik içeriklerini kullanırken; öğretmenler öğrenci liderliğindeki süreci kolaylaştırmak için eğitim-öğretim ortamında bulunmakta ve sistemli rehberlik etmektedirler. Öğrenciler ayrıca bu alanda çalışırken STEM meslekleriyle de tanışma fırsatı yakalamaktadırlar (Bagiati ve Evangelou, 2015).

STEM eğitiminin öğrenci hedefleri arasında; STEM okuryazarlığı, yirmi birinci yüzyıl yetkinliklerini edinme, STEM işgücü hazırlığı, STEM disiplinleri arasında bağlantı kurma yeteneğinin gelişmesi, STEM uygulamalarına ilgi ve katılımın artması bulunmaktadır (Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014). Bu hedeflere ulaşabilmenin en önemli basamağı ise yüksek kalitede yetişmiş öğretmenlerden geçmektedir. STEM eğitimi uygulamalarında, öğretmenler her zaman en kritik rolleri oynamışlardır (Darling-Hammond, 2016). Yüksek kaliteli STEM öğretmenlerinin eksikliği, STEM eğitiminin uygulamalarında büyük bir zorluk olarak görülmektedir (Toma ve Greca, 2018). Araştırma literatürü de yüksek kaliteli STEM öğretmenlerinin STEM eğitimi için önemini ortaya koymaktadır (Du, Liu, Johnson, Sondergeld, Bolshakova ve Moore, 2019; Reeve, 2015; Rinke, Gladstone - Brown, Kinlaw ve Cappiello, 2016). STEM alanında başarıya ulaşabilmek için özellikle küçük yaşlardan itibaren materyal destekli uygulama zenginliği yaratabilecek bir altyapıya sahip olan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi çok önemlidir (Hacıoğlu ve Başpınar, 2020). Özellikle öğretmenlerin STEM uygulamaları ile zenginleştirilmiş fen bilimleri etkinliklerini uygulama sırasında sahip olmaları gereken bilişsel alanlardaki yeterliliklerinin yanı sıra duyuşsal olarak da STEM öğretimine yönelik hazırlanması çok önemlidir. Literatürde bu alanla ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin daha çok STEM'e yönelik bilişsel becerilerini

inceleyen STEM uygulamalarına yönelik görüşlerin alındığı çalışmaların olduğu görülmektedir (Akaygun ve Aslan-Tutak, 2016; Bulut, 2019; Biçer, Uzoğlu ve Bozdoğan, 2018; Çorlu, 2012; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016; Özbilen, 2018; Uğraş, 2017; Yıldırım, 2018; Yıldırım, 2019).

Fen Bilimleri öğretim programında disiplinlerarası yapıda olan STEM temelli eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenler, öğretim sürecine STEM farkındalığı kazanarak rehberlik etme görevini üstlenmektedir. Disiplinlerin bağımsız şekilde öğretildiği eğitim programlarımızda STEM uygulamalarının derslere entegre edilmesi ve uygulanması zorunluluğu, fen bilimleri programının ve STEM eğitimi uygulamalarının işleyişinde sıkıntılar yaratabilmektedir. Özellikle disiplinler yapıda bir eğitim sistemi içerisinde disiplinler arası öğretime dayalı STEM uygulamalarının yapılması konusu durumu zorlaştırmaktadır. Bunun da ötesi sadece disiplin entegrasyonu sağlamak STEM eğitimi için yeterli değildir, öğretmenlerin öğrencileri için uygulamalı bilgi oluşturma sürecini kolaylaştırması ve bu alandaki tecrübelerini kaygı duymadan aktarmaları önemlidir (Wang, 2019). Disiplinlerin entegrasyonunu gerektiren STEM temelli öğretim anlayışının uygulama konusundaki belirsizlikleri özellikle bu yaklaşımın uygulayıcıları olan öğretmenler için kaygılar oluşturmaktadır (Hacıoğlu, Yamak ve Kavak, 2017). STEM eğitimi uygulamaları kapsamında kazandırılması gereken bilgi ve beceriler noktasında, öğretmenin kaygı düzeyi yükseldikçe, öğrencinin derse olan ilgisi gittikçe azalabilmektedir (Keklikçi ve Yılmaz, 2013). STEM temelli öğretim anlayışının hâkim olduğu ve uzmanlık gerektiren fen bilimleri uygulamalarında öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ne kadar yüksek, öğretme kaygısı ne kadar düşükse, hedefleri ve motivasyonları da o kadar yüksek olmaktadır (Morris, Slater, Fitzgerald, Lummis ve Van Etten, 2019).

Üreten bir nesil ve ekonomi için okullarda STEM alanlarına ilgi duyan, yenilikçi, girişimci, yaratıcı düşünebilen bir nesil yetiştirmek zorunluluğu oluşmaktadır. Böyle bir nesli yetiştirmek için öğrencilere sorumluluk veren, onları düşündüren, onlara hata yaptıran, onları küçük yaştan itibaren bilgisayar programlaması gibi teknolojik bilgilerle donatan, dayanışmayı önemseten ve girişimci bir ruh aşıl原因 bir eğitim kültürüne ihtiyacımız vardır (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner, ve Özdemir, 2015). Ülkemizin de disiplinler arası yaklaşımın temel alındığı STEM eğitimine ihtiyacı olduğu gerekçesi ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) güncellenmiştir. Fen Bilimleri öğretim programında, alana özgün becerilere, mühendislik ve tasarım becerileri eklenmiştir. Eklenen bu beceri ile problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırmak ve öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmaları hedeflenmektedir. Bu durum bu bağlamda başta sınıf öğretmenleri olmak üzere, fen bilimleri öğretimi sırasında aktif olacak tüm öğretmenlerin eğitilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bozkurt, Altan ve Hacıoğlu (2018) öğretmenlerin daha çok STEM etkinlikleri hazırlama ve uygulama deneyimi kazanmaları için kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamışlar

ve bu konuda uzmanlar tarafından öğretmenlere mentorlük yapılmasını önermişlerdir. Rinke vd. (2016) ve Johnson (2012), STEM ile ilgili mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerde hedeflenen değişimi destekleyecek ve pedagojik becerileri geliştirecek süreye sahip olmadığını, genellikle kısa süreli programlar olduğunu, bu nedenle de bu alanda gereken öğretmen ihtiyaçlarını gideremediğini belirtmişlerdir.

Araştırmalar, erken yaşta başlayan STEM uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin algılarını ve eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (DeJarnette, 2012). Öğrencilerin fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki temel bilgileri, ilkökul döneminde alacakları ve iyi uygulamalarla desteklenmiş içeriklerle gelişmektedir. Oysa bir paradoks olarak birçok ilkökul öğretmeni, düşük hazırbulunuşluk ve öğretimsel kaygıları nedeni ile öğrencinin STEM' in öğretilmesi için gerekli temel bilgi, güven ve etkinliğini sınırlamaktadır (Nadelson, Callahan, Pyke, Hay, Dance ve Pfister, 2013). Yine bununla ilgili olarak Bencze (2010), ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin genellikle fen bilimleri öğretimi için öz yeterlilikten yoksun olduklarını ve özellikle çocukları öğrenci odaklı, açık uçlu bilimsel çalışma veya teknolojik tasarım projeleri gerçekleştirmeye teşvik etme konusunda endişeli olduklarını belirtmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerine verilecek materyallerle zenginleştirilmiş STEM eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu lisans eğitimleri sürecinde entegre STEM eğitimi programı dahilinde eğitim almasalar da aldıkları hizmet içi seminerler kapsamında STEM eğitimi öğretim sürecinde etkili şekilde uygulama konusunda kritik bir görevi üstlenmektedirler. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin fen, matematik, teknoloji ve mühendislik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin bu alanlara yönelmesinde önemli etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışma STEM eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin öncelikle STEM uygulamaları ile zenginleştirilmiş Fen Bilimleri öğretiminde yaşadığı kaygı düzeylerinin ortaya çıkarılması ve kaygı düzeylerine etki eden faktörlere yönelik çözüm yollarına ışık tutması yönünden önemlidir. STEM temelli ders etkinlikleri kapsamında dersi yürüten sınıf öğretmenlerinin süreçte yaşadıkları zorlukları ve etkinliklerin entegre edildiği fen bilimleri öğretimi sırasında yaşadıkları kaygı durumları ile ilişkilendirilmesi bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışmanın STEM eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri ile zenginleştirilmiş fen bilimleri öğretimine ilişkin yaşadıkları kaygıları, bu kaygıların nedenleri, ayrıca STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarma noktasında alana önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

## Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretiminde yaşadıkları kaygı düzeyleri ve STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2014), karma araştır-

ma yöntemini, bir araştırma içerisinde nicel ve nitel verilerin bir arada toplanması ve analiz edilmesi şeklinde tanımlamıştır. Araştırma deseni olarak karma yöntem desenlerinden “Sıralı Açıklayıcı Desen” tercih edilmiştir. Sıralı açıklayıcı desen, önce nicel verilerin toplanarak analiz edildiği, sonrasında nitel verilerin toplandığı ve analiz edildiği iki aşamalı bir karma yöntem desendir (Creswell, 2014).

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu araştırmada verilerin elde edilmesi, çözümlenmesi ve raporlaştırılması süreçlerinin tamamında etik ilkelere uygun davranılmıştır. Araştırmada veri elde edilirken gönüllülük esasına dayanılmıştır. Bunun yanında araştırmada faydalanılan kaynaklar bilimsel atıf ilkelerine uygun biçimde alıntılanmış ve ilgili kaynaklara çalışmanın “Kaynaklar” kısmında yer verilmiştir. Bu araştırma için İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörlüğü, Lisansüstü Eğitim Müdürlüğü’nün 17.12.2019 tarih ve 2019/22 sayılı kararı gereğince etik kurul izin belgesi alınmıştır.

### **Araştırmanın Örnekleme**

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde yer alan özel bir kurumda ilkokul 3. ve 4. sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan bu öğretmenler arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 250 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Seçilen tüm öğretmenler, buldukları özel eğitim kurumuna başlamadan önce, kurum tarafından 4 haftalık STEM uygulamaları eğitimine alınmakta ve eğitim sonrasında da STEM uygulamaları entegre edilmiş fen bilimleri 3. ve 4. sınıf programlarını haftalık ve yıllık ders programlarına göre uygulamaktadırlar. Çalışma grubunun 171’i (%68.4) kadın, 79’u (%31.6) erkek sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Ayrıca belirlenen örneklem içerinden, STEM hakkındaki öğretmenlerin uygulamaları ve düşünceleri ortaya çıkarılmak istendiği için tesadüfi olarak seçilmiş 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Fen Bilimleri öğretimi kaygı ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

**Fen bilimleri öğretimi kaygı ölçeği:** Araştırmada Liu (2016) tarafından geliştirilen, Aytakin, Türkmenoğlu ve Arkan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan 13 maddelik “Fen/Matematik Bilimleri Öğretimine Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin asıl versiyonu “Endişe duyarım...” cümle yapısıyla biten ve 5’li likert formatında olan bir ölçek yapısına sahiptir. Bu ölçekte her biri 4 madde içeren 6 farklı faktör yapısı bulunmaktadır. Bunlar “alan bilgisine ilişkin kaygı”, “sınıf içi etkinliklere ilişkin kaygı”, “kavramsal anlamaya ilişkin kaygı”, “kişinin fen/matematik öğretim algularına ilişkin kaygı”, “müfredat hedefleri ve kazanımlarla ilişkin kaygı” ve “fen/matematik’e özgü kaygı” olarak Türkçe’ye çevrilmiştir. Aytakin, Türkmenoğlu ve Arkan (2017) Türkçe-

ye uyarladıkları ölçeğe açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulamış, analizler sonucunda ölçeğe ait 4 alt boyutun olduğunu tespit etmişlerdir. Ölçek ve alt boyutlarına uyguladıkları Cronbach Alfa güvenilirlik analiz sonucunda ise ölçeğin bütününe ilişkin 0.835 Cronbach Alpha katsayısına sahip olduğu tespit edilmiştir. 4 alt boyuta ait güvenilirliklerinin ise “Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı (ABKÖK)” alt boyutunun 0.830, “Alana Özgü Öğretim Kaygısı (AÖÖK)” alt boyutunun 0.779, “Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı (KAİÖK)” alt boyutunun 0.773, “Müfredat Kaynaklı Öğretim Kaygısı (MKÖK)” alt boyutunun ise 0.717 Cronbach Alpha katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma için, Likert tipi ölçeğe göre hazırlanan soruların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile ölçülmüştür. Fen öğretimi kaygı ölçeğinin toplam (13 madde) Cronbach’s Alpha değeri 0,973’tür. Ölçek alt boyutlarına ait Cronbach’s Alpha değerleri ise; Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı için; (4 madde) 0,949; Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı için; (3 madde) 0,932; Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı için; (3 madde) 0,954; Fen Dersine Özgü Kaygılar için; (3 madde) 0,879 olarak tespit edilmiştir.

Ölçek ifadelerine verilen yanıtlar; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Bu yanıtlar 5’li likert biçiminde değerlendirilerek, alınan puanın toplam kaygı puanı olması sağlanmıştır. Ölçekten alınan puan düzeyinin artması öğretmenlerin fen öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin arttığını belirtmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek kaygı puanı 65, en düşük kaygı puanı ise 13 olmaktadır. Puanın yüksek olması fen öğretimi kaygısının yüksek olduğunu, düşük olması ise kaygı düzeyinin az olduğunu belirtmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Verilerin analizinde; sınıf öğretmenlerinin fen öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik kullanılmıştır. 1’den 5’e kadar puanlanan maddelerin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında 1,00-1,80 arası 1’in karşılığındaki, 1,81-2,60 arası 2’nin karşılığındaki, 2,61-3,40 arası 3’ün karşılığındaki, 3,41-4,20 arası 4’ün karşılığındaki, 4,21-5,00 arası 5’in karşılığındaki yoruma göre değerlendirilmiştir.

**Yarı yapılandırılmış görüşme formu:** STEM temelli uygulamalar hakkında: STEM eğitimi almış ve sınıflarında STEM temelli etkinlik uygulamaları yürütmekte olan sınıf öğretmenlerinin, STEM temelli etkinlik uygulamaları hakkındaki görüşlerini almak ve yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 7 adet açık uçlu sorudan oluşan “STEM Temelli Etkinlik Uygulamaları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme sorularının belirlenmesi amacıyla oluşturulan soru havuzunda amaca ilişkin en doğru ve açık soruların tespit edilmesinde iki uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı tarafından soruların açıklığı, uygunluğu, yeterliliği gibi açılardan görüşme formu yeniden incelenmiştir ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak 10 öğretmene, yapılacak olan görüşmenin konusu hakkında önceden bilgi verilmiş, daha sonra araştırmacılardan biri tarafından görüşmeler online olarak ger-

çekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce her bir öğretmenden randevu alınmış ve görüşmenin kayıt altına alınacağı bilgisi verilmiştir. Çevrimiçi olarak yapılan görüşmelerin kaydına izin veren öğretmenlerle yaklaşık 10-25 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Kaydedilen görüşmeler daha sonra bire bir yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilere uygulanan normallik analizi sonucunda histogram grafiği ve normallik test istatistiği olan Kolmogorov-Smirnov testi incelenmiş ve ölçekten alınan puanların normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan normallik analizi değişkenlere ayrı ayrı uygulanmıştır. Bu nedenle analize non-parametrik testler ile devam edilmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu ve STEM eğitimi alma durumu değişkenlerine göre ölçek puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılırken; yaş, öğretmenlik mesleğini yapma süresi ve görev yapılan bölge değişkenlerine göre ölçek puanlarını karşılaştırmak için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

**Tablo 1.** Fen Öğretimi Kaygı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Normallik Analizi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Faktör1_Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı	,179	250	,000	,924	250	,000
Faktör2_Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı	,166	250	,000	,940	250	,000
Faktör3_Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı	,174	250	,000	,938	250	,000
Faktör4_Fen Dersine Özgü Kaygılar	,214	250	,000	,900	250	,000
Ölçek Ortalaması	,145	250	,000	,934	250	,000

Görüşmeler kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yanıtlarının analizi sonucunda belirlenen alt kategorilere ait frekans ve yüzdeler tablolar halinde belirtilmiştir.

### Bulgular

#### Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada 250 sınıf öğretmenin fen bilimleri öğretimi kaygı ölçeğinin genelindeki ve alt faktörlerdeki kaygı düzeylerine ilişkin betimsel analizi Tablo 2’de yer

almaktadır. Çalışma grubunun Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı ölçeğine vermiş oldukları cevapların ortalamaları incelendiğinde; en yüksek ortalama (3,85) “Müfredattaki Fen konularını belirlenen süre içerisinde tamamlayamamaktan endişe duyarım.” ifadesine ait iken, en düşük ortalama (3,36) ise “Fen alanında sağlam bir temelimin olmamasından endişe duyarım.” ve “Fen öğretiminde öğretmen kılavuz kitaplarını gerektiği gibi takip edememekten endişe duyarım.” ifadelerine ait olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Öğretmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri

Değişken	Sayı	Ort.	Min	Max
Fen alanında sağlam bir temelimin olmamasından endişe duyarım.	250	3.36	1	5
Fen alanındaki yeterliğimin eksik olmasından endişe duyarım.	250	3.37	1	5
İyi bilmediğim (kendimi yeterli hissetmediğim) bir fen konusunu öğretmede endişe duyarım.	250	3.45	1	5
Fen öğretirken hata yapmaktan endişe duyarım.	250	3.47	1	5
Fen alanındaki kavram yanlışlarını belirleme konusunda endişe duyarım.	250	3.43	1	5
Fen alanındaki kavram yanlışlarını düzeltme konusunda endişe duyarım.	250	3.38	1	5
Fen kavramlarına ilişkin algılarım konusunda endişe duyarım.	250	3.37	1	5
Fen öğretiminde öğretmen kılavuz kitaplarını gerektiği gibi takip edememekten endişe duyarım.	250	3.36	1	5
Müfredattaki fen konularını belirlenen süre içerisinde tamamlayamamaktan endişe duyarım.	250	3.85	1	5
Fen dersinin müfredat hedef ve kazanımlarını öğretemeyeceğim konusunda endişe duyarım.	250	3.39	1	5
Fen öğretimini sorgulamaya dayalı öğretim konusunda endişe duyarım.	250	3.54	1	5
Bilimsel yöntemi öğretim konusunda endişe duyarım.	250	3.55	1	5
Fen alanındaki en yeni keşifleri anlayamamaktan endişe duyarım.	250	3.56	1	5
<b>Ölçek ortalaması</b>	250	3.47	1	5

Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı ölçeğinin genel ortalamasının 3,47 olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinin öğretimine yönelik genel kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

### Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Verileri ile Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farkların olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile test edilerek, elde edilen değerler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Değişken	Grup	N	Sıra Ort.	2	p-değeri	Anlamlı Farklar
ABKÖK	(1): 1-5 yıl arası	36	143,25	24,482	0,000	1>4
	(2): 6-10 yıl arası	101	145,55			2>3,4
	(3): 11-15 yıl arası	55	112,17			
	(4): 16 yıl ve üzeri	58	92,21			
KAİÖK	(1): 1-5 yıl arası	36	124,86	28,851	0,000	1>4
	(2): 6-10 yıl arası	101	151,00			2>3,4
	(3): 11-15 yıl arası	55	118,15			3>4
	(4): 16 yıl ve üzeri	58	88,46			
MKÖK	(1): 1-5 yıl arası	36	127,79	15,178	0,002	2>4
	(2): 6-10 yıl arası	101	143,06			
	(3): 11-15 yıl arası	55	121,49			
	(4): 16 yıl ve üzeri	58	97,29			
FDÖK	(1): 1-5 yıl arası	36	127,33	10,366	0,016	2>4
	(2): 6-10 yıl arası	101	141,24			
	(3): 11-15 yıl arası	55	116,60			
	(4): 16 yıl ve üzeri	58	105,40			

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre "Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Ölçeğinin" birinci alt boyutu olan "Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı (ABKÖK)" alt boyutunda olan farklılıklar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinde 1-5 yıl arasında görev alan öğretmenlerin, 16 ve üzeri yıldan fazla öğretmenlik mesleğinde görev yapan öğretmenlere göre kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.



Verilere ek olarak, öğretmenlik mesleğinde 6-10 yıl arasında görev alan öğretmenlerin, 11-15 yıl ve 16 ve üzeri yıldan fazla öğretmenlik mesleğinde görev yapan öğretmenlere göre kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Ölçeğinin” ikinci alt boyutu olan “Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı (KAİÖK)” alt boyutunda olan farklılıklar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinde 1-5 yıl arasında görev alan öğretmenlerin 16 ve üzeri yıldan fazla öğretmenlik mesleğinde görev yapan öğretmenlere göre kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak mesleğinde 6-10 yıl arasından bu yana görev yapan öğretmenlerin 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre kavramsal anlamaya ilişkin öğretim kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak mesleklerinde 11-15 yıldan bu yana görev yapan öğretmenlerin ise 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre kavramsal anlamaya ilişkin kaygı düzeylerinin daha fazla olduğu gözlenmiştir. Böylece öğretmenlerin mesleklerindeki deneyim süresi arttıkça kavramsal anlamaya ilişkin kaygı düzeylerinin azaldığı söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Ölçeğinin” üçüncü alt boyutu olan “Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı (MKÖK)” ile dördüncü alt boyutu olan “Fen Dersine Özgü Kaygılar (FDÖK)” alt boyutlarındaki farklılıklar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinde 6-10 yıl arasında görev alan öğretmenlerin, 16 ve üzeri yıldan fazla öğretmenlik mesleğinde görev alan öğretmenlere göre yaşadıkları kaygı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş aralıkları ile Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farkların olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile test edilerek, elde edilen değerler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Aralıkları ile Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Değişken	Grup	N	Sıra Ort.	2	p-değeri	Anlamlı Farklar
ABKÖK	(1): 22-29 yaş aralığı	109	146,18	26,726	0,000	1>2,3
	(2): 30-39 yaş aralığı	107	120,63			2>3
	(3): 40 ve üzeri yaş aralığı	34	74,51			
KAİÖK	(1): 22-29 yaş aralığı	109	145,84	24,613	0,000	1>2,3
	(2): 30-39 yaş aralığı	107	120,02			2>3
	(3): 40 ve üzeri yaş aralığı	34	77,54			
MKÖK	(1): 22-29 yaş aralığı	109	142,85	16,943	0,000	1,2>3
	(2): 30-39 yaş aralığı	107	120,21			
	(3): 40 ve üzeri yaş aralığı	34	86,51			
FDÖK	(1): 22-29 yaş aralığı	109	139,14	11,029	0,004	1>3
	(2): 30-39 yaş aralığı	107	121,73			2>3
	(3): 40 ve üzeri yaş aralığı	34	93,63			

“Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Ölçeğinin” birinci alt boyutu olan “Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı (ABKÖK)” ile ikinci alt boyutu olan “Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı (KAİÖK)” alt boyutlarında farklılıkların hangi yaş aralığından kaynaklandığı incelendiğinde, 22-29 yaş aralığında yer alan sınıf öğretmenlerinin 30-39 ile 40 ve üzeri yaş aralığında yer alan öğretmenlere göre öğretim kaygılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu verilere ek olarak, 30-39 yaş aralığında yer alan öğretmenlerinde 40 ve üzeri yaş aralığında yer alan öğretmenlere göre öğretim kaygılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş durumlarına göre “Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Ölçeğinin” üçüncü alt boyutu olan “Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı (MKÖK)” alt boyutuna ilişkin farklılıklar incelendiğinde, 22-29 yaş aralığında yer alan öğretmenler ile 30-39 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin 40 ve üzeri yaş aralığında yer alan öğretmenlere göre kaygılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Verilere göre, 22-29 yaş aralığında yer alan öğretmenler ile 30-39 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin 40 ve üzeri yaş aralığında yer alan öğretmenlere göre müfredattan kaynaklanan öğretim kaygısını daha yüksek düzeyde yaşadığı söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin yaş durumlarına göre “Fen Bilimleri Dersi Öğretimi Kaygı Ölçeğinin” dördüncü alt boyutu olan “Fen Dersine Özgü Kaygılar (FDÖK)” alt boyutuna ilişkin farklılıklar incelendiğinde, 22-29 yaş aralığında yer alan öğretmenler ile 30-39 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin 40 ve üzeri yaş aralığında yer alan öğretmenlere göre fen dersine özgü kaygılarını daha yüksek düzeyde yaşadığı söylenebilmektedir.

STEM eğitimi alma durumu ile Fen Bilimleri Öğretim Kaygı Ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı non parametrik test yöntemlerinden biri olan Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve elde edilen değerler Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Alma Durumları ile Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Değişken	Grup	N	Sıra Ort.	U	p-değeri
ABKÖK	Evet	231	125,30	2149,000	0,880
	Hayır	19	127,89		
KAİÖK	Evet	231	126,18	2037,500	0,601
	Hayır	19	117,24		
MKÖK	Evet	231	126,62	1936,500	0,392
	Hayır	19	111,92		
FDÖK	Evet	231	127,32	1773,000	0,159
	Hayır	19	103,32		

Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimi alma durumlarının Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı ölçeği alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet durumları ile Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farkların olup olmadığı non parametrik test yöntemlerinden biri olan Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

**Tablo 6.** Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Durumları ile Fen Bilimleri Öğretimi Kaygı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Değişken	Grup	N	Sıra Ort.	U	p-değeri
ABKÖK	Erkek	79	88,01	3793,000	0,000
	Kadın	171	142,82		
KAİÖK	Erkek	79	88,03	3794,000	0,000
	Kadın	171	142,81		
MKÖK	Erkek	79	91,63	4078,500	0,000
	Kadın	171	141,15		
FDÖK	Erkek	79	90,92	4022,500	0,000
	Kadın	171	141,48		

Cinsiyet değişkeninin fen bilimleri dersi öğretimi kaygı ölçeğinin alt boyutları "Alan Bilgisinden Kaynaklanan Öğretim Kaygısı [0,000<0,05], Kavramsal Anlamaya İlişkin Öğretim Kaygısı [0,000<0,05], Müfredattan Kaynaklanan Öğretim Kaygısı [0,000<0,05] ve son olarak Fen Dersine Özgü Kaygılar [0,000<0,05]," için istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaygı durumlarının daha fazla olduğunu göstermektedir.

#### STEM eğitimi Almış ve Sınıflarında STEM Temelli Etkinlik Uygulamaları Yürütmekte Olan Sınıf Öğretmenlerinin, STEM Temelli Etkinlik Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Bu bölümde STEM eğitimi almış sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler kapsamında elde edilen veriler tablolar halinde kategorileştirilerek sunulmaktadır.

**Tablo 7.** STEM Temelli Uygulamaların Başlaması Gereken Sınıf Seviyesi

Alt kategoriler	Frekans
1. sınıf	4
2. sınıf	3
3. sınıf	3

Tablo 7'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenleri STEM temelli etkinlik uygulamalarının 1. sınıf seviyesinde başlaması gerektiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu 1. Sınıf seviyesinde başlanan bu tür uygulamaların özellikle bilimsel süreç ve 21. yüzyıl becerilerini geliştireceğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler, bu tür bece-

rilerin ne kadar erken yaşta öğrencilerde geliştirilmeye başlanırsa o kadar üst seviyeye çıkacağına inanmaktadır. Sınıf öğretmenleri 1.sınıf seviyesindeki öğrencilerin meraklı olduklarını ve yaparak-yaşayarak temelli öğrendiği her bilgiyi hayatlarına transfer edebildiklerini bildirmiştir. Bu nedenle STEM uygulamalarının çok geç kalınmadan başlaması gerektiği düşüncesi içerisinde dirler.

*Ö1: STEM temelli etkinlik uygulamalarının öğrencinin ilkokula başlama süreciyle birlikte yani 1.sınıfta başlaması gerektiğini düşünüyorum. STEM temelli etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin hayal gücü, yaratıcılığı, sorumluluk bilinci, özgüvenleri gelişmektedir. STEM etkinliklerinin, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve motor kas becerilerini geliştirmeye yönelik birçok katkısının olduğunu gözlemliyorum.*

*Ö2: STEM temelli etkinlik uygulamalarına 2.sınıfta başlamanın uygun olduğunu düşünmekteyim. STEM temelli etkinlikler her yaş düzeyi için planlanıp uygulanabilmektedir. Fakat bir sınıf öğretmeni olarak öğrencilerin 2.sınıf seviyesinde hazır bulunuşluk düzeylerinin gelişmeye başladığını gözlemlemekteyim. Öğrencinin pratik becerileriyle problem çözme sürecine aktif katılımı ve öğretmenin desteğine, yönlendirmesine ihtiyacının olmadığını göstermeye başladığı dönem 2.sınıf seviyesidir.*

**Tablo 8.** STEM Temelli Uygulamaların Sınıf Ortamında Uygulanma Şekilleri

Alt kategoriler	Frekans
Fen bilimleri dersi kapsamında	9
Robotik kodlama uygulamalı dersler kapsamında	1

Araştırma sürecine katılan ve sınıflarında STEM temelli etkinlikleri uyguladıklarını belirten öğretmenlerin çoğunluğu STEM temelli etkinlikleri Fen Bilimleri dersi kapsamında uygulanması gerekliliğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu görüşü, okul kapsamında yapılan uygulamaların geliştirdiği bir alışkanlık biçimidir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin çoğu STEM temelli etkinlikler kapsamında, özel bir üniversitenin STEM merkezi tarafından hazırlanan STEM hikâye ve etkinlik kitaplarını kullanmaktadır. Bu kitaplarda Makineler Dünyası, Yeşil Dünyamız, Bilişim Dünyası, Hayal Dünyası şeklinde dört tema bulunmaktadır ve her tema farklı bir STEM disiplini ve farklı bir bilgi temelli hayat problemini (BTHP) merkeze almaktadır. Ayrıca her tema somuttan soyuta doğru art arda merkeze alınan disiplinler mühendislik, fen bilimleri, teknoloji ve matematik alanlarıyla sıralanmaktadır. STEM etkinlik planlamasında her tema için sekiz hafta ayrılmıştır. Her akademik dönemde iki tema planlamasıyla etkinlikler Fen Bilimleri dersi içerisinde ilerlemektedir. Bu nedenle de çoğu bu şekilde ilerlemenin STEM eğitimi açısından daha uygun olacağını düşünmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler robotik kodlama uygulamalı dersler kapsamında STEM etkinliklerinin uygulanması gerektiğini bildirmiştir. Bu tür düşünce içerisinde olan öğretmenler

STEM etkinliklerinin teknoloji teması etkinlikleri kapsamında yapılması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin ikinci soruya ilişkin belirttikleri görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö3: *Özel bir üniversitenin STEM Merkezi tarafından hazırlanan Ayşe Nil STEM hikâye ve etkinlik kitapları ile fen bilimleri dersi öncesi düzenlediğim hazırlık planıyla STEM etkinliklerini uygulamaktayım.*

Ö6: *Özel bir üniversitenin STEM bölümünün belirlediği STEM sürecine yardımcı ve destek olarak hazırlanmış hikâye ve STEM etkinlik planıyla fen bilimleri dersi programında düzenli olarak uygulamaktayım.*

**Tablo 9.** *STEM Temelli Eğitim Yaklaşımının Mevcut Sistemde Uygulanabilirliği*

Alt kategoriler	Frekans
Uygulanabilir	9
Uygulanamaz	1

Tablo 9'a göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu STEM temelli etkinliklerin mevcut sistemde uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Çalışmaya katılan çoğu öğretmen STEM temelli etkinliklerin mevcut sistemde uygulanabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri STEM temelli etkinlikleri uygularken haftalık etkinlik planlarını ve derse olan hazırlıklarını yaptıkları sürece eğitim sürecine rahatlıkla entegre edilebileceğini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin STEM temelli etkinlikleri, planlama dâhilinde uyguladıklarında zorlanmadıkları ve öğrencilerinin de bu süreci eğlenerek geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin STEM temelli etkinlikleri, planlama dâhilinde uyguladıklarında zorlanmadıkları ve öğrencilerinin de bu süreci eğlenerek geçirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yaparak-yaşayarak sürece katılmaları öğretmenleri mutlu etmekte ve öğrencilerin farklı becerileri de bu süreç içerisinde gelişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise mevcut sistemde STEM etkinliklerinin uygulanabilirliğinde sıkıntılar olduğunu belirtmiştir. Bu durum geleneksel yaklaşımla eğitim ve öğretim sürecini ilerletmek isteyen öğretmenlerin, STEM etkinlik sürecini yönetirken birçok sorumluluk alması gerektiği fikrine sıcak bakmadıklarını göstermektedir. Ayrıca eğitim sürecindeki yoğunluk da öğretmenleri olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin üçüncü soruya ilişkin belirttikleri görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö5: *STEM eğitiminde faydalandığımız Ayşe Nil STEM hikâye kitaplarında yer alan Şerbet karakteriyle öğrencilerin ilgisini çekerek, öğrencileri bilgi temelli hayat probleminin çözümüne yönlendiriyoruz. Öğrencilerin ekip halinde çözümler geliştirdiği problemler hem eğlendiği hem de kendi tasarlayıp ürettikleri ürünleriyle mutlu oldukları uygulamalar haline gelebiliyor. Öğrencileri öğrenme sürecinde aktif ve etkin kılan STEM etkinliklerini uygulanabilir buluyoruz.*

Ö8: *STEM temelli etkinlikler, fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarının birbirine entegre edildiği, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirdiği etkin-*

liklerdir. STEM uygulamaları için gerekli ön hazırlıkları yaptığımızda ve düzenli olarak ders saatimizi ayırdığımızda öğrencilerin de STEM etkinlikleri aracılığıyla kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ve mutlu olduklarını gözlemliyorum. Öğrencileri her yönüyle geliştiren STEM etkinliklerini sistemde uygulanabilir bulmaktayım.

**Tablo 10.** STEM Temelli Eğitim Yaklaşımının Zorlukları

Alt kategoriler	Frekans
Zaman	3
Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi	3
Materyal eksikliği	2

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerin bir kısmı STEM temelli etkinlikleri uygularken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olduğunun ve bundan dolayı da uygulamalarda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ifadelerinde bahsettiği öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, STEM temelli etkinlik uygulamalarının ürün geliştirme aşamasında yetersiz kalmakta ve bu öğrenciler el becerileri gerektiren işlerde problemler yaşayabilmektedir. Öğretmenler, ürün oluşturma sürecinde desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerinin malzemeleri kullanırken, ürün keserken, şekil verirken, araç-gereç kullanırken yönlendirme beklediğini belirtmiştir. Öğretmenler, STEM temelli etkinlik uygulamalarında sadece rehber görevinde olmayıp öğrencileri yönlendiren, süreci yöneten ve öğrencileri motive ederek destekleyen görevleri de üstlendiğinden süreç boyunca aktif olma durumundadırlar. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı ise yaşadıkları zorluklardan diğerinin zaman problemi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, STEM uygulamaları için ders programında haftalık olarak ayrılmış bir ders saatinin özellikle etkinliklerde ürün oluşturma aşamasında yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin uygulama aşamasında problemi çözmeye yönelik çözüm önerileriyle ürünlerini oluşturduktan sonra test etme aşamalarında ürün çalışmıyorsa ürünü yeniden tasarlama sürecine gitmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerin ürün ortaya çıkarma sürecinde haftalık programda ayrılan süreden daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri süreç içerisinde yaşadıkları zorluklardan bir diğerinin materyal eksikliklerinin olduğunu ve uygulama esnasında veya uygulama yapma düşüncesinde sorun yaşattığını belirtmiştir. Öğretmenler kullanılacak malzemelerin süreçten önce sipariş edilmesi ve siparişlerin bazen istenilen zaman süresi içerisinde gelmemesi sonucunda sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir.

Ö1: STEM temelli etkinlikleri uygulama aşamasında yaşadığım zorluklardan biri etkinliklerin planlanan zamanda gerçekleşmemesidir. Etkinliklerde bireysel farklılıklara bağlı olarak bazı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz kaldığını gözlemlemekteyim. Grup çalışması yapıldığı için gruptaki hazır bulunuşluk düzeyi yeterli olan öğrenciler daha hızlıyken,

*çalışmalarını yapmakta zorlanan öğrenciler ise ürünü oluştururken yapamayacağını hissedip, endişe duyarak yavaş çalışmaktadır. Bu nedenle bu tip öğrenciler gruptaki diğer öğrencilerden ya da öğretmeninden sürekli yardım beklemektedir. Yaşanabilen diğer zorluklardan bir diğeri ise öğretmenlerin ön hazırlığını ve planlamasını iyi yapamaması, öğrencinin etkinliği tamamlama zamanını etkili kullanamamasıdır.*

*Ö4: STEM temelli uygulamalar için yararlandığımız STEM hikâye ve etkinlik materyalinde her şey hazır gibi görünse de dersten önce STEM planlamaları ve ön hazırlığı yapmadığımız zaman süreçte sıkıntılar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin STEM çalışmaları için oluşturacakları gruplar dahi zaman almaktadır. Bazen öğrenciler istedikleri grup içinde yer almadıklarında ya da bireysel çalışmak istediklerinde mutsuz olmaktadır. Bu süreçte onlara destek olarak gruba dahil olmalarını sağlayabilmekteyiz. Bir de STEM uygulamaları için ihtiyacımız olan malzemeleri temin etmemiz ve süreç içinde malzemelerin bize ulaşması, etkinlikleri gerçekleştirmekte zaman zaman bize sıkıntı yaşatabilmektedir.*

**Tablo 11.** STEM Temelli Eğitim Yaklaşımının Yararları

Alt kategoriler	Frekans
Yaratıcı düşünme/fikir üretme	4
İşbirlikli çalışma	3
Verimli/eğlenceli zaman	3
Bilimsel süreç becerileri	2

Tablo 11'e göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu STEM temelli etkinlik uygulamalarının öğrenciye farklı bakış açısı kazandırarak, bu etkinlik uygulamalarının öğrencinin yaratıcılığını arttırdığına dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenler bu etkinlikler ile öğrencilerin hayattan bir problemin çözümüne yönelik farklı fikirler üretmesinde ve geliştirmesinde olumlu etkilendiklerini vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı STEM temelli etkinlik uygulamalarının, öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmalar yapmasına ve bundan dolayı akranlarıyla iş bölümü ve fikir paylaşımları yaparak, uyum içerisinde çalışmalarının olumlu yönlerinin olduğunu vurgularken bir kısmı ise öğrencilerin aktivitelere etkin katılımlarıyla eğlenceli zaman geçirdiklerini ve bu eğlenceli zamanın öğrenme motivasyonlarına olan katkısından dolayı dersin daha da verimli hale geldiğini bildirmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri öğrencilerinin STEM temelli etkinliklerde karşılaştıkları problem durumunun çözümüne yönelik tasarladıkları ve oluşturdukları ürünleri uygulamaya geçirirken karşılaştıkları farklı problemlere yönelik çözüm üretme ve süreçte en uygun çözüme karar verme becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine katkıda bulunduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin beşinci soruya ilişkin belirttikleri görüşlerinden örnekler ise aşağıda verilmiştir.



Ö4: STEM temelli etkinlikler, öğrencilerin derse ilgisini ve dikkatini çekiyor. Öğrenciler etkinlik sürecine katılmak için verilen yönergeleri merakla dinliyor. Etkinlik sürecinde öğrenciler aktif bir şekilde sürece dahil olduklarından dersler öğrenciler için daha eğlenceli ve mutlu bir ders haline gelebiliyor. STEM temelli etkinliklerde yürütülen her basamakta öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıkları inanılmaz gelişiyor. Bundan dolayı STEM uygulamaları öğrencilerin sorun çözme becerilerini geliştirip, proje tabanlı çalışmalara yönelik öğrencilere kendilerini yetiştirmeyi öğretmektedir.

Ö7: STEM temelli eğitim ve uygulamaları, öğrencilerin akranlarıyla gruplar halinde çalışmalarına fırsat vermeyi, öğrencilerin öğrenme ve uygulama sürecine aktif katılımlarını arttırmayı, kendi fikirlerini üretmeyi, fikirlerini uygulama fırsatı bulmalarını, ürünler ortaya çıkarmalarını, akran öğrenmelerinin gerçekleşmesini ve takım çalışması yaparak projeler sunması yönünden katkı sağlamaktadır.

**Tablo 12.** STEM Temelli Etkinliklerin Başarılı Şekilde Uygulanması İçin Gerekli Olan Koşullar

Alt kategoriler	Frekans
Zaman yönetimi	4
Öğretmen bilgi ve becerisi	2
Materyal ve donanım	2

Tablo 12'ye göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu STEM temelli eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için en önemli koşulun zaman yönetimi olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri STEM temelli etkinlikler uygulamalarında planlamayı ve gerekli hazırlıkları yaptıklarında, uygulama sürecinde zamanı iyi değerlendirdiklerinde, etkinliklerini başarılı bir şekilde sonuçlandırabildiklerine dikkat çekmektedir. Yeterli ve doğru bir zaman periyodu içerisinde yapılan STEM temelli etkinliklerin öğrenciye aktarımının daha başarılı olduğunu düşünmekte olan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı da derse hazırlığın önemini vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı zaman yönteminin sınırlılıkları içerisinde öğretmen yeterliliğinin de gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Hizmet içi seminer eğitimi kapsamında öğretmenlere, içerik ve mesleki bilgi açısından gerekli destekler sağlanmış olmasına rağmen öğretmenlerin yaş ve deneyimlerine bağlı olarak STEM temelli eğitimde gerekli olan bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi konusunda yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin lisans eğitimi içerisinde bu eğitimleri almaları ve bu şekilde güncel bilgi ve becerilere sahip olarak gelişmelere daha açık olmaları, STEM temelli etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanmasında olumlu katkılar sağlayabilmektedir. Ayrıca öğretmenler, STEM temelli eğitimin başarılı olarak uygulanabilmesindeki en önemli etmenlerden birinin materyal ve donanım ihtiyacının olduğunu bildirmektedir. Uygulama

sürecinde materyal teminindeki kolaylığın, etkinliklerin başarılı şekilde sonuçlanmasını sağladığını düşünmektedir. Diğer yandan çalışmaya katılan öğretmenler, STEM temelli etkinlik uygulamalarında öğrencilerin hazır setlere ihtiyacının olmadığını, basit ve atık olan malzemelerle bile fiziksel olarak güvenliği ve donanımı sağlanmış eğitim ortamlarında öğrencilerin yaratıcılıkları sonucunda STEM etkinliklerinin başarılı sonuçlanabileceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin altıncı soruya ilişkin belirttikleri görüşlerinden örnekler ise aşağıda verilmiştir.

Ö1: Öğretmenlerin STEM temelli etkinlikleri uygulayabilmesi için STEM ile ilgili aldığı eğitimlerin dışında kendini geliştirmesi çok önemlidir. Öğretmenler, STEM eğitiminde kazandıkları beceri ve yeterliliklerini sınıf ortamına iyi bir şekilde aktarabilirse uygulayıcı olarak başarılı olacaktır. Diğer yandan uygulama için planlanan zamanın yeterli olması ve uygulama yapılacak alanın donanımlı olması da önemlidir.

Ö5: STEM temelli etkinlik uygulamalarının başarılı şekilde sonuçlanmasında grup çalışmalarının payının büyük olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler verilen problemin çözümüne ilişkin inşa ettikleri tüm aşamalarda birbiriyle fikir ve görev alışverişinde bulunmakta, kendilerini ve akranlarını değerlendirebilmekte, sorumluluk alma bilinciyle işe koyulabilmektedir. Öğrencilerin 'Birlikten kuvvet doğar.' düşüncesini benimsemeleriyle uygulamalar başarıyla sonuçlanabilmektedir.

**Tablo 13.** İlkokul Döneminde STEM Temelli Etkinlik Uygulamaların Önemi

Alt kategoriler	Frekans
Yaratıcılığı geliştirmesi	2
Problem çözme becerisinin gelişmesi	2
Üretkenliğini geliştirmesi	2
Sorumluluk duygusunun gelişmesi	1
İletişim becerisinin gelişmesi	1
Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi	1
Özgüven ve öz yeterliliği geliştirmesi	1
Mühendislik becerileri gelişimi	1

Araştırma sürecine katılan ve sınıflarında STEM temelli etkinlikleri uygulayan öğretmenler, STEM temelli etkinliklerin ilkökul döneminde uygulanmasının en önemli yanının öğrencilerin bilgi temelli hayat problemi ile karşılaştıklarında, yeni ve farklı fikirler yarattıklarını, fikirlerini deneme-yanılma yoluna gittiklerinde deneyimleyerek hem yaratıcılıklarını hem de üretkenliklerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenler,

farklı problemlere, farklı çözüm yolları arayarak ürün geliştirme süreçlerindeki aşamalara katkı sağlayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğinin de önemini vurgulamıştır. Sınıf öğretmenleri STEM etkinlikleri aracılığıyla ortak çalışma ortamında alınan kararları ve görevleri yerine getirme kısmında öğrencilerin sorumluluk alma bilincine katkı sağladığını bildirmiştir. Öğretmenler, etkinlik sürecine öğrencilerin gönüllü ve istekli katıldıklarını gözlemlemiştir. Bu ortamlarda öğrencilerin çeşitli şekillerde iletişim becerilerini kullanarak kendi düşüncelerini ifade ettiklerini, akranlarının fikirlerini dinlediklerini ve tartıştıklarını deneyimleyen öğretmenlerin bir kısmı ise STEM temelli etkinlik uygulamalarının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin STEM temelli etkinliklerle öğrencilerin kendi ve takım arkadaşlarının fikirlerini tasarlama sürecinde analiz etmesi ve değerlendirmesinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. STEM temelli etkinlik uygulamalarının erken yaşta başlaması gerekliliğini belirten sınıf öğretmenleri etkinlikler sırasında öğrencilerin kendini tanıdığını, eksikliklerini fark edip bu yönlerini geliştirmeye çalıştığını ve böylece kendilerine olan güven ve inanç duygu durumlarını geliştirebildiğini de belirtmiştir. Son olarak sınıf öğretmenleri STEM etkinliklerinde öğrencilerin karşılaştıkları probleme birer mühendis gibi yaklaştığını, problemin çözümüne yönelik fikirler üretip, tasarımları sonucu geliştirdikleri modellerle mühendislik becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yedinci soruya ilişkin belirttikleri görüşlerden örnekler aşağıda yer almaktadır.

*Ö2: STEM etkinliklerinin, ilkökul döneminde kullanılmasının önemi öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya ve problem çözmeye yönelten içeriklerle öğrencinin sorumluluk bilincini, üretkenliğini ve yaratıcılığını önemli düzeyde geliştirmesidir. "Ağaç yaş iken eğilir." düşüncesiyle küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken becerilere yönelik çalışmalara öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve imkân yaratmak sınıf öğretmeni olarak bizlerin görevidir.*

*Ö4: İlkokul döneminde, STEM temelli etkinlik uygulamaları öğrencinin 21.yüzyıl becerileri kazanmasında önemli bir yere sahiptir. Okul ortamında çocuğun yaparak ve yaşayarak öğrenmesi, öğretmeniyle arkadaşlarıyla iletişim halinde olması, arkadaşlarıyla iş birliği altında çalışmalar yapması, kendine ait alanların olması ve bu alanlarda kendi fikirlerine saygı gösterilmesi, fikrinin dinlenilmesi derslere olan motivasyonunu artırırken, aynı zamanda özgüveninin de gelişmesine katkı sağlamaktadır.*

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu kapsamda araştırmada STEM eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin STEM disiplin alanlarından fen bilimleri öğretiminde yaşadıkları kaygı düzeyleri ve STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretme kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını zamanında yetiştirememeye düşüncesi yüzünden yüksek düzeyde kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Özellikle araştırma sürecine dâhil olan ve bir özel okulda öğretmenlik yapan sınıf

öğretmenleri, STEM eğitimi uygulamaları gibi farklı eğitimler almakta ve fen bilimleri öğretim programına ek olarak, geliştirilen farklı bir içeriği de uygulamak zorunda bırakılmaktadır. Öğretmenlerin yapılandırılmış senaryolarla yapmak zorunda kaldıkları ve dönem sonuna kadar bitirmek zorunda kaldıkları bu uygulamalar, konuya tam olarak hâkim olamadıkları için onları endişelendirmekte ve kaygı düzeylerini yükseltmektedir. Bu karmaşık kişisel ve profesyonel zorluklar, eşzamanlı olarak öğretmenlerin önündeki sorunları etkili bir şekilde ele almak için geliştirmeleri gereken beceri ve yetenekleri, genel kaygı durumlarını arttırmaktadır (Fleischner, 2017; Verlie, 2019 ; Williams, 2019).

Diğer yandan öğretmenlerin çoğunluğunun genç öğretmenlerden oluşması, bu nedenle mesleki deneyimsizlikleri, bilgisel anlamda kendilerini yeterli görememeleri, çağın yenilikleri doğrultusunda zengin deneyimlerini oluşturacak bilimsel etkinliklere katılımlarının az olması gibi durumlardan dolayı da kaygı düzeyleri artabilmektedir. Farklı ülkelerde de sınıf öğretmenlerinin STEM entegre edilmiş fen bilimleri uygulamaları için sınırlı deneyime ve düşük yetkinliğe sahip olduğu için kaygı durumlarının arttığı, bu durumun da öğrencilerin STEM kariyerlerini sürdürmek için düşük motivasyona sahip olmasına neden olduğu belirtilmektedir (Hackman, Zhang ve He, 2021)

Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre fen bilimleri dersi öğretiminde daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Türkiye’de ilkokul öğretmenlerinin çoğunun kadın olduğu ve bu oranın özel okullarda %82, devlet okullarında ise %62 olduğu göz önüne alındığında (MEB, 2019) bu üzerinde düşünülmesi ve irdelenmesi gereken ciddi bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, bu kaygının temelinde genelde kişilerin başarısız olma ve hata yapma korkuları olduğunu göstermektedir (Boylu ve Çangal, 2015). Kadın öğretmenlerin özellikle fen bilimleri alanlarında hata yapabilecekleri düşüncesi, fen bilimleri kavramlarına karşı sahip oldukları olumsuz tutumları, aldıkları eğitim sırasında görmüş oldukları ve sadece teorik düzeyde kalmış yanlış uygulamalar, fen bilimlerine karşı çocukluktan sahip oldukları önyargılar ve kavram yanlışları, bu durumu ortaya çıkarmaktadır. Farklı araştırmalarda da benzer durumlar ortaya çıkmıştır (Avcı, 2018; Çakır, 2012; Ercan, 2007; Gökulu ve Koç, 2016; Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016; Mallow vd., 2010; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Öztürk, 2018; Udo, Ramsey ve Mallow, 2004). Öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyinin yüksek olması gelecekteki sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını olumsuz yönde etkilemesi açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygı düzeylerinin, onların kariyer planlama davranışlarını, gelecek yönelimlerini ve kariyer engellerine karşı mücadele etme yetkinliklerini mutlaka etkileyeceği ve bilimsel alt yapılarının güçlü yeni nesillerin yetişmesini de olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Fen Bilimleri öğretimi kaygı düzeylerini etkileyen diğer değişkenlerin, öğretmenlerin yaş aralıkları ve kıdemleri olduğu görülmektedir. Genç öğretmenlerin, meslekte

daha deneyimli öğretmenlere göre kaygı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Öztürk'ün (2018) yaptığı çalışmalar da öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu durum üzerinde düşünülmesi gereken diğer ciddi bir durumdur. Eğitim fakültelerinden mezun olan yeni öğretmenlerin var olması beklenen güncel donanımlarından dolayı sahip olmaları gereken özgüvenin, yaş almış öğretmenlere göre daha fazla olması beklenirken, yapılan araştırmalar genç nesilin daha kaygı yüklü sorunlar yaşadığını göstermektedir. Eğitim fakültelerinin, bu sonuçlar karşısında yaptıkları tüm uygulamaları gözden geçirmeleri ve teorik yaklaşımlardan uzaklaşarak, uygulamalı içeriklerle kaliteli öğretmen adayları yetiştirmesi gerekmektedir. 21. yüzyıl becerilerinden, sürdürülebilir kalkınma için eğitimde gerekli olan son temel becerileri kapsayan çoklu yaklaşımlar 1980'lerden beri farklı özellikler kazanarak ortaya çıkmaktadır (Raitskaya ve Tikhonova, 2019). Bu becerileri kazandırmaya çalışan akademik dünyanın da BM, Avrupa Birliği, OECD ve diğer uluslararası kuruluşların ortaya koyduğu yetkinliklere sahip olması beklenmektedir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinin akademik kadrolarının ve bu kadroların yetiştirdiği öğretmen adaylarının yenilikçi ve kilit becerilerle dolu olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin STEM temelli uygulamaların zorlukları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, STEM uygulamalarına ayrılan zamanın fazla olmaması nedeni ile istenilen uygulamaları yetiştiremedikleri, yetiştirmek için zorladıkları, bu nedenle de eğitimin kalitesinin düştüğü ortaya çıkmıştır. Fen Bilimleri kitaplarına ek olarak verilen STEM uygulamaları kitapçığındaki etkinlikleri, STEM'in doğasına aykırı olarak yürütmeye çalışan öğretmenlerin bu durumdan memnun olmadıkları görülmektedir. STEM konularını öğretmek zorunda olan ve bu alanda uzman olmayan öğretmenlerin meslek hayatlarından önce STEM uygulamalarına sınırlı sayıda maruz kaldıkları için endişe duymaya çok yatkındırlar (Albion, Wu, Kist, Orwin, Maxwell ve Maiti, 2016; Maltese, Melki ve Wiebke, 2014). Srikoorn, Faikhamta ve Hanuscin (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin STEM eğitimi oluşturan alanlardaki uzmanlık bilgilerinin artırılması gerektiğini ve ancak bu şekilde STEM eğitiminde istenilen başarının yakalanacağını belirtmişlerdir.

Literatürde bu sorunlara yönelik, ilkokullara STEM öğretmenlerinin yerleştirilmesi ve bu öğretmenlerin sadece bu alanda çalışmaları tavsiye edilmektedir (Caplan, Baxendale ve Le Feuvre, 2016; Prinsley ve Johnston, 2015). Ancak Wang, Moore, Rohrig ve Park (2011), sadece sınıf öğretmenlerinin değil fen ve matematik öğretmenlerinin çoğunun da mühendisliği ve STEM entegrasyonu konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Buradan çıkan sonuca göre hem ilkokul hem de diğer branş öğretmenlerinin STEM eğitimi ile ilgili eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, STEM disiplinlerinin dinamik doğası ve karmaşıklığı, bu kapsamda eğitim verilmesini zorunlu hale getirmektedir (Baker Doylea ve Yoon, 2011). Öğretmen ve öğretmen adaylarının disiplinler arası eğitim felsefesine uygun alacakları eğitim ve yaşayacakları tecrübe ile bu eksikliklerin giderileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu, STEM temelli etkinlik uygulamalarının öğrenciye farklı bakış açısı kazandırarak, bu etkinlik uygulamalarının öğrencinin yaratıcılığını arttırdığına dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenler bu etkinlikler ile öğrencilerin hayattan bir problemin çözümüne yönelik farklı fikirler üretmesinde ve geliştirmesinde olumlu etkilendiklerini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilerin aktivitelere etkin katılımlarıyla eğlenceli zaman geçirdiklerini ve bu eğlenceli zamanın öğrenme motivasyonlarına olan katkısından dolayı dersin daha da verimli hale geldiğini bildirmektedir. Öğrencilerin iyi planlanmış STEM faaliyetlerine katıldıkları zaman sadece STEM okuyazarı değil aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri gelişmiş bireyler olarak da yetişmiş olacaktırlar. Bu beceriler değişen dünyadaki başarı için önemlidir (Kızılay, 2016; McDonald, 2016; Ramli ve Talib, 2017; Uğraş, 2017; Uğraş ve Genç, 2018).

## Kaynakça

- AKAYGUN, S., ve Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing stem conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 56-71. <https://doi.org/10.18404/ijemst.44833>
- AKGÜNDÜZ, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi. <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/egitim/Documents/STEM%20E%C4%9Fitimi%20T%C3%BCrkiye%20Raporu.pdf>
- ALBİON, P., Wu, T., Kist, A., Orwin, L., Maxwell, A., ve Maiti, A. (2016). *Alleviating pre-service teachers' STEM anxiety through the use of remote access laboratories* [Conference presentation]. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Waynesville, NC USA. <https://www.learntechlib.org/primary/j/SITE/v/2016/n/1>
- ALİSİNANOĞLU, F., ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5135/1217>
- AYTEKİN, C., Türkmenoğlu, H., ve Arkan, N. (2017). Matematik ve fen öğretimine yönelik kaygı MFÖK ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 155-170. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpjeU56SXpNdz09>
- AVCI, T. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 343-352. <https://doi.org/10.18506/anemon.373471>

- BAGİATİ, A., ve Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: the teacher's experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 112-128. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991099>
- BAKER-DOYLE, K. J., ve Yoon, S. A. (2011). In search of practitioner-based social capital: a social network analysis tool for understanding and facilitating teacher collaboration in a US-based STEM professional development program. *Professional Development in Education*, 37(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.494450>
- BENCZE, J. L. (2010). Promoting student-led science and technology projects in elementary teacher education: Entry into core pedagogical practices through technological design. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(1), 43-62. <https://doi.org/10.1007/s10798-008-9063-7>
- BİÇER, B. G., Uzoğlu, M., ve Bozdoğan, A. E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin stem hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(12), 1-15. <https://doi.org/10.46778/goputeb.457736>
- BOYLU, E., ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368. <https://doi.org/10.7884/teke.422>
- BOZKURT ALTAN, E. ve Karahan, E. (2019). Tasarım temelli fen eğitimine yönelik öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri: Isı yalıtımı ülke kazanımı etkinliği. *İlköğretim Online*, 18(3), 1345-1366. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.612575>
- BULUT, M. (2019). *Bilim ve sanat merkezlerinde STEM uygulaması ve öğretmenlerin STEM uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- CAPLAN, S., Baxendale, H., ve Le Feuvre, P. (20. 16). *Making STEM a primary priority: Practical steps to improve the quality of science and mathematics teaching in Australian primary schools*. 10 Mart 2021 tarihinde <https://pwc.docalytics.com/v/making-stem-a-primary-priority> adresinden erişildi.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://www.drbramedkarcollege.ac.in/sites/default/files/research-design-ceil.pdf>
- CZERNIAK, C. M., ve Johnson, C. C. (2014). *Interdisciplinary science teaching*. In N. G. Lederman, ve S.K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315205014>
- ÇAKIR, N. Ç. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ve bilimsel tutum ile fen öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak. [https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/691545/yokAcikBilim\\_437657.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/691545/yokAcikBilim_437657.pdf?sequence=-1&isAllowed=y)

- ÇORLU, M. (2012). *STEM eğitimine giden bir yol: Türk üniversitelerindeki matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilimlerinde kullanılan matematik anlayışları açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Texas A, M University.
- DARLİNG-HAMMOND, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- DEJARNETTE, N. (2012). America's children: Providing early exposure to STEM (science, technology, engineering and math) initiatives. *Education*, 133(1), 77-84.
- DU, W., Liu, D., Johnson, C. C., Sondergeld, T. A., Bolshakova, V. L., ve Moore, T. J. (2019). The impact of integrated STEM professional development on teacher quality. *School Science and Mathematics*, 119(2), 105-114. <https://doi.org/10.1111/ssm.12318>
- ERCAN, S (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi özyeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- EROĞLU, S., ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m>
- FLEİSCHNER TL. (Ed.). (2017). *Nature, love, medicine: essays on wildness and wellness*. Salt Lake City, Utah: Torrey House Press.
- GÖKULU, A., ve Koç, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi dersine yönelik öz yeterlilik inançları ve görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 383-396. <https://doi.org/10.9761/JASSS3298>
- GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ, B., ve Deniz, Ü. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2353-2372. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309241>
- HACIOĞLU, Y., Yamak, H., ve Kavak, N. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin görüşleri: Mühendislik tasarım temelli fen eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 649-684. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpNek5UYzNOdz09/fen-bilgisi-ogretmen-adaylarinin-stem-egitimine-iliskin-gorusleri-muhendislik-tasarim-temelli-fen-egitimi>
- HACIOĞLU, Y., ve Başpınar, A. (2020). Bir sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin ilk STEM eğitimi deneyimleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(22), 1-23. <https://doi.org/10.38155/ksbd.690919>
- HACİÖMEROĞLU, G., ve Bulut, A. S. (2016). Entegre FeTeMM öğretimi yönelim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 654-669. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/262361>



- HACKMAN, S. T., Zhang, D., ve He, J. (2021). Secondary school science teachers' attitudes towards STEM education in Liberia. *International Journal of Science Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1864837>
- HONEY, M., Pearson, G., ve Schweingruber, H. A. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research* (Sayı 500). Washington, DC: National Academies Press.
- JOHNSON, D. R. (2012). Campus racial climate perceptions and overall sense of belonging among racially diverse women in STEM majors. *Journal of College Student Development*, 53(2), 336-346. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0028>.
- KEKLİKÇİ, H., ve Yılmaz, Z. (2013). İlköğretim öğrencilerinin matematik korku düzeyleriyle matematik öğretmenlerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 198-204. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/25.keklikci.pdf>
- KIZILAY, E. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının FETEMM alanları ve eğitimi hakkındaki görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 403-41. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3464>
- LİU, F. (2016). Anxiety towards teaching mathematics and science: correlation, prevalence, and intensity. *Journal of Mathematics Education*, 9(1), 29-46. [http://educationforatoz.net/images/Fuchang\\_Liu\\_2016.pdf](http://educationforatoz.net/images/Fuchang_Liu_2016.pdf)
- MALLOW, J., Kastrop, H., Bryant, F. B., Hislop, N., Shefner, R., ve Udo, M. (2010). Science anxiety, science attitudes, and gender: Interviews from a binational study. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 356-369. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9205-z>
- MALTESE, A. V., Melki, C.S., ve Wiebke, H.L. (2014). The nature of experiences responsible for the generation and maintenance of interest in STEM. *Science Education*, 98(6), 937-962. <https://doi.org/10.1002/sce.21132>
- MARGOT, K. C., ve Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(2), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- MCAULIFFE, M. (2016). The potential benefits of divergent thinking and metacognitive skills in STEAM learning: A discussion paper. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2(3), 71-82. [https://ijicc.net/images/Vol2iss3/McAuliffe\\_May\\_2016.pdf](https://ijicc.net/images/Vol2iss3/McAuliffe_May_2016.pdf)
- MCDONALD, C.V. (2016). STEM Education: A review of the contribution of the disciplines of science, technology, engineering and mathematics. *Science Education International*, 27(4), 530-569. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131146.pdf>

- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2019). *Eğitim istatistikleri*. 10 Mart 2021 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-yayinlanmistir-orgun-egitim-20192020/icerik/397 adresinden erişildi](http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-yayinlanmistir-orgun-egitim-20192020/icerik/397_adresinden_erisildi).
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara Devlet Kitapları.
- MORGİL, İ., Seçken, N., ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/228342>
- MORRIS, J., Slater, E., Fitzgerald, M. T., Lummis, G. W., ve Van Etten, E. (2019). Using local rural knowledge to enhance STEM learning for gifted and talented students in Australia. *Research in Science Education*, 1-19. <https://doi.org/10.30722/IJISME.29.01.004>
- MUSTAFA, M., Acisli, S., ve Kolomuc, A. (2012). Attitude of elementary prospective teachers towards science teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2004–2008.
- MUTAKİNATİ, L., Anwari, I., ve Kumano, Y. (2018). Analysis of students' critical thinking skill of middle school through stem education project-based learning. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(1), 54–65.
- NADELSON, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., ve Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional development for elementary teachers. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 157-168. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.418>
- NATIONAL Academies of Science. (2007). *Rising above the gathering storm. Report from the committee on prospering in the global economy of the 21st century*. National Academies Press.
- ÖZBİLEN, A. G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific educational studies*, 2(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/457135>
- ÖZTÜRK, C. (2018). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- PRINSLEY, R., ve Johnston, E. (2015). *Transforming STEM teaching in Australian primary schools: Everybody's business*. Australian Government. Office of the Chief Scientist. Position Paper.10 Ocak 2021 tarihinde [http://www.chiefscientist.gov.au/wp-content/uploads/OPS09\\_02Mar2015\\_Web.pdf adresinden erişildi](http://www.chiefscientist.gov.au/wp-content/uploads/OPS09_02Mar2015_Web.pdf_adresinden_erisildi).
- RAİTSKAYA, L., ve Tikhonova, E. (2019). Skills and competencies in higher education and beyond. *Journal of Language and Education*, 5(4), 4-8. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.10186>
- RAMLİ, N. F., ve Talib, O. (2017). Can education institution implement STEM? From Malaysian teachers' view. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(3), 721-732. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i3/2772>

- REEVE, E. M. (2015). *STEM thinking!* (EJ1047255). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047255>
- RİNKE, C. R., Gladstone-Brown, W., Kinlaw, C. R., ve Cappiello, J. (2016). Characterizing STEM teacher education: Affordances and constraints of explicit STEM preparation for elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 116(6), 300-309. <https://doi.org/10.1111/ssm.12185>
- SRİKOOM, W., Faikhamta, C., ve Hanuscin, D. (2018). Dimensions of effective STEM integrated teaching practice. *K-12 STEM Education*, 4(2), 313-330. <https://www.learntechlib.org/p/209577/>
- THİBAUT, L., Knipprath, H., Dehaene, W., ve Depaep, F. (2018). How school context and personal factors relate to teachers' attitudes toward teaching integrated STEM. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(3), 631-651. <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9416-1>
- THOMAS, B., ve Watters, J. J. (2015). Perspectives on Australian, Indian and Malaysian approaches to STEM education. *International Journal of Educational Development*, 45, 42-53. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.08.002>
- TİKLY, L., Joubert, M., Mbogo Barrett, A., Bainton, D., Cameron, L., ve Doyle, H. (2018). *Supporting secondary school STEM education for sustainable development in Africa*. England: University of Bristol. <https://doi.org/10.4324/9781315211343>
- TOMA, R. B., ve Greca, I. M. (2018). The effect of integrative STEM instruction on elementary students' attitudes toward science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1383-1395. <https://doi.org/10.29333/ejmste/83676>
- UDO, M. K., Ramsey, G. P., ve Mallow, J. V. (2004). Science anxiety and gender in students taking general education science courses. *Journal of Science Education and Technology*, 13(4), 435-446. <https://doi.org/10.1007/s10956-004-1465-z>
- UĞRAŞ, M. (2017). Preschool teachers' views about STEM applications. *The Journal of New Trends in Educational Science*, 1(1). 39-54. [https://www.researchgate.net/publication/326522338\\_okul\\_onesi\\_ogretmenlerinin\\_stem\\_uygulamalarina\\_yonelik\\_gorusleri](https://www.researchgate.net/publication/326522338_okul_onesi_ogretmenlerinin_stem_uygulamalarina_yonelik_gorusleri)
- UĞRAŞ, M., ve Genç, Z. (2018). Investigating preschool teacher candidates' STEM teaching intention and the views about STEM education. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 724-744. <https://doi.org/10.14686/buefad.408150>
- VERLİE, B. (2019). Bearing worlds: Learning to live-with climate change. *Environmental Education Research*, 25(5), 751-766. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1637823>
- YILDIRIM, B. (2018). STEM uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 42-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekvad/issue/35893/410906>

- YILDIRIM, B. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitiminde biyomimikri uygulamalarına yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 63-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/674310>
- WANG, H.-H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., ve Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.5703/1288284314636>
- WANG, HH. Examining Patterns in Teacher-Student Classroom Conversations during STEM Lessons. *Journal for STEM Educ Res* 3, 69–90 (2020). <https://doi.org/10.1007/s41979-019-00022-x>
- WILLIAMS, T. T. (2019). *Erosion: essays of undoing*. Sarah Crichton Books.

# İLKOKUL VE ORTAOKUL VELİLERİNİN ÇOCUKLARININ EĞİTİM SÜRECİNE KATILIMI\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Onur IŞIK<sup>1</sup>, İdris ŞAHİN<sup>2</sup>**

\* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Programında tamamlanan “Çocukların Eğitim Süreçlerine Velinin Katılımına İlişkin Veli Görüşleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

1 Dr. Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, onur-isik@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2888-2856.

2 Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, idris.sahin@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0228-5014.

Geliş Tarihi: 12.04.2021 Kabul Tarihi: 29.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.913835

**Öz:** Okul-aile işbirliği, çocukların ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, bilişsel ve sosyal gelişmelerinin sağlanmasında hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı; ilkokul ve ortaokulda çocuğu olan velilerin, çocuklarının eğitim süreçlerine katılım durumunu ve algısını incelemektir. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında, İzmir ili Aliaga ilçesinde 21’i ilkokul, 14’ü ortaokul olmak üzere toplam 35 okulun velileri üzerinde tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler bu araştırma için uyarlama çalışması yapılan “Aile Katılımı Ölçeği” ile toplanmıştır. Veri çözümleme çalışmaya katılan 2684 veliden alınan veriler üzerinde yapılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar; velilerin okuldaki eğitim sürecine katılımına ilişkin algıları arasında, ölçek genelinde ve boyutlarında cinsiyet, eğitim durumu, gelir durumu ile çocuklarının bulunduğu okul ve sınıf düzeylerine göre, anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda velinin okulun eğitim sürecine katılımının geliştirilebilmesi amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, veli, aile katılımı, ilkokul, ortaokul

## PARENTAL INVOLVEMENT IN THE EDUCATION PROCESS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

### Abstract:

School-family cooperation is of vital importance in revealing the interests and abilities of children and in ensuring their cognitive and social development. In this context, the aim of this study is to examine the perception and parental involvement with children in primary and secondary schools in their children's education. The research was carried out on the parents of 35 schools, 21 of which are primary schools and 14 are secondary schools, in the Aliğa district of İzmir province in the 2018-2019 academic year. Data was collected using the "Parental Involvement Scale" adapted for this study. Data analysis was performed on data obtained from 2684 parents who participated in the study. Results achieved in the study are as follows; It has been determined that there is a significant difference between the perceptions of parents regarding their participation in the educational process at school, in terms of gender, education level, income level, and the school and class levels of their children across the scale and in their dimensions. In this context, suggestions have been made in order to improve the parental involvement in the educational process of the school.

**Keywords:** education, parent, parental involvement, primary school, secondary school

### 1. Giriş

Genel ve tarihsel anlamda eğitimin temel ya da varoluşsal öznelere öğrenen ve öğreten olarak öğrenci ve öğretmendir. Bunlardan biri olmadan diğeri işlevini yitirir. Formal eğitim süreci, bu iki temel özneye, velinin katılımıyla birlikte sacayağı şeklini almış ve bu üçlü sacayağının etkileşimi üzerinde yürümeye başlamıştır.

Çocuğun yemek, giyim, barınma, güvenlik, sağlık gereksinimlerini karşılamak, velinin temel sorumlulukları arasındadır. Çocuk büyüdükçe bilişsel, fizyolojik gelişimini destekleyici ev ortamını sağlamak öncelik kazanır. Dil, temel bakım, psiko-motor vb. becerileri edinmede aile içinde yaratılan ortam büyük önem taşır. Çocuklar okul çağına geldiklerinde çocuğun gereksinim duyduğu eğitim gereçlerini, ödev yapmaları için evdeki fiziksel ortamı düzenlemek velinin sorumluluğundadır (Epstein, 1987). Doğal olarak bunları yapmak da velinin sosyo-ekonomik birikimine ve düzeyine bağlıdır.

Çocuğun eğitiminde okul ve sosyal çevre etkin rol oynamaktadır. Okulda öğrenenin gelişimini sağlamak ve okul başarısını arttırmak hem velinin hem de okulun or-

tak sorumluluğudur (Tutkun ve Köksal, 2000: 216). Aslında çocuk okul öncesi eğitime başladığında toplumun çocuk üzerindeki etkisi başlar. Çocuğun katıldığı gruplar, okul yönetimi ve öğretmenlerle geliştirilecek olumlu ilişkiler, çocuğun topluma uyumunda, kişisel, bilişsel ve akademik gelişiminde önemli yer tutar. Bu sürecin başarılı olması, iyi yapılandırılmış bir okul ortamına, çocuk gelişimini önemseyen okul-aile işbirliğine bağlıdır (Comer ve Haynes, 1991). Okulun, aileyi ev ortamının zenginleştirilmesi konusunda eğitime sorumluluğu vardır. Bu eğitimin ise planlı, programlı, sürekli olması oldukça önemlidir (Kıncal, 2000). Bu durum okul aile işbirliğinde verimliliğin artırılması ve aile katılımı önündeki engellerin kaldırılması konusunda ön koşul oluşturmaktadır.

Dünya genelinde, velilerin çocuklarının eğitim sürecine etkin bir biçimde katılımı oldukça önemsenmekte, veli okulun ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir (Kocabaş, 2006). Bu konuya ilişkin çalışmalar iki yüzyıldan fazla bir geçmişe sahiptir. Aile katılımı ve velinin eğitilmesiyle ilgili ilk çalışmalar Amerika Birleşik Devletleri'nde 1815 yılında uygulanan anne-baba sınıflarıyla başlamıştır. Bu gelişmeyi izleyen çeşitli aile katılım programları geliştirilmiştir. Ayrıca erken yaşta hamilelik, erken okul terki, erken yaşta suçla karışan öğrenci sayısının artmasıyla 1980'li yıllarda aile katılımına ilgi de artmıştır (Weber, 2010). Bu durum Türkiye'de resmi mevzuata yansımıştır. Örneğin İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2004: 6) göre; aileler, yasal ve yönetsel açıdan, okulların etkili ilişki kurmak zorunda oldukları en yakın sosyal çevreyi oluşturmaktadır.

Aile katılımının temel amacı, eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak, eğitimi tüm boyutlarıyla dikkate alarak başarıyı artırmaktır. Okulda elde edilen kazanımların evde, evdeki kazanımların okulda desteklenmesi, istendik davranış değişikliklerinin başarıyla gerçekleştirilmesini sağlar (Şahin ve Ünver, 2005). Bununla birlikte günümüzde yaşanan ekonomik, sosyal, teknolojik, sosyolojik, siyasi değişimler baş dönürücü olmakta, bu değişimlere ayak uydurabilmek okul-aile katılımını zorunlu hale getirmektedir. Değişime uyum sağlama çabası okulların demokratikleşmesine, eğitim hakkının yeniden yorumlanmasına ve buna bağlı yapılacak reformlara yön vermede etkili olmaktadır. Birçok ülke aile katılımı konusuna eğilmekte; okulu, öğretmeni, aileyi destekleyici, eğitim sürecine katan birçok yasal düzenleme yapmaktadır. Bütün bu çabalara karşın aile katılımını uygulamada pek çok ülke sınıfta kalmaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008). Ülkelerin uyguladıkları eğitim politikaları ve yasal düzenlemeler uygulamalarda yeterli etkiyi yaratamamaktadır.

Velinin çocuğunun eğitim sürecine katılımı, katkısı, eğitim araştırmacılarının ilgi gösterdiği temel konulardan biridir (Epstein ve Karweit, 1983; Hoover-Dempsey, Otto, Bassler, Brissie, 1987; Hoover Dempsey, Sandler, 1997; Hill, Taylor, 2004; Şimşek ve Tanaydın, 2002; Özışıklı, 2008; Altun, 2009; Durmuş, 2016; Erol, Turhan, 2017; Taran, Özgen, 2018; Koç, 2019; Güven, 2019; Çıkar, 2019; Orçan Kaçan, Kimzan, Yıldız ve Çağdaş, 2019; Çakır ve Yavuz, 2020; Ertem ve Gökbalp, 2020). Araştırmalar ışığında veli

katılımının; akademik-sosyal başarıyla, okul iklimi, okul devamlılığı ve okul-aile ilişkilerinin gelişimi vb. gibi olumlu okul çıktıları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

### 1.1.Aile Katılımının Sağladığı Faydalar

Velinin eğitim sürecine katılımı, çocuğun akademik, sosyal, bilişsel gelişiminde olduğu gibi, aile ve okul personeli üzerinde de önemli katkısı olmaktadır. Baker ve Soden'in (1998) belirttiği gibi, çocuğun akademik ve sosyal gelişiminde, sağlıklı bir kişilik edinip kendini gerçekleştirmesinde, okula olumlu tutum geliştirmesinde, toplumsal uyumlarının gelişmesinde çok büyük öneme sahiptir. Ayrıca okul-aile ilişkisinin gelişmesi, çocukların çeşitli yönleriyle tanınması; ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması; bilişsel, psikolojik gelişimin sağlanması açısından hayati önem taşımaktadır.

Velinin çocuğunun akademik başarısına yönelik biçmiş olduğu değer ve geleceğe yönelik hedefi, sosyo-ekonomik, kültürel özelliklerinden çok daha etkili olmaktadır (McIntosh, 2008). Çocuklara eğitim konusunda verilen destek ve yardım kadar, onlara rol model olmak da velinin üzerine düşen sorumluluklardan biridir. Ana-babaların kendi eğitim yaşantılarından örnekler vermeleri, geçmişte ve günümüzde sahip oldukları özellikleri çocuklarına anlatmaları, çocukların eğitime gerekli anlamı yüklemelerini, önem vermelerini sağlayabilir (Epstein, 1987).

Alan yazında aile katılımına olumlu bakan ve okula aktif katılımında bulunan ebeveynlerin çocuklarının okul başarısının da yüksek olduğunu gösteren birçok çalışma vardır (Çelenk, 2003). Örneğin Kotaman (2008), eğitim sürecine ana-baba katılımının, çocukların davranışlarının, sosyal uyumlarının gelişmesinde, okulda yaşanan disiplin sorunlarının azalmasında olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Epstein ve Sheldon (2002), erken okul terklerine ilişkin sorunlar yaşanmaması için, aile katılımı konusunda ailelerin ve çocukların güdülenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sheldon'a (2007) göre bu güdülenmeyle öğrencilerin derslerde, etkinliklerde performansları yükselmekte; devamsızlık, okul terki, kötü alışkanlık (sigara, alkol, uyuşturucu) edinme gibi olumsuzluklar azalmaktadır. Hoover-Dempsey ve diğerlerine (2001) göre de aile katılımı; öğrencilerin çevreye karşı iletişim, okula ve derslere yönelik pozitif tutum, rekabet algısı ve öz disiplin becerilerinin gelişimini olumlu etkilemektedir.

Aile katılımı çalışmaları, taraflara birbirlerini tanıma fırsatı yaratır. Öğretmene velilere sunulacak rehberliğin niteliğini, ana-babalar da çocuğun eğitimine güdülenmesini artırmaktadır. Bu da çocuğun okul başarısını arttırır (Ömeroğlu, Kandir ve Ersoy, 2004). Aynı zamanda bu işbirliği okulun, öğrencinin, öğretmenin başarısını yükseltir, okulda yaşanacak disiplin sorunlarını da en aza indirmektedir (Balkar, 2009). Ayrıca, çocukların gelişimine katkı sağlarken, etkili okul geliştirmede de etkin bir yol olmakta (Beycioğlu, Özer ve Şahin, 2013), okula maddi destek sağlanmaktadır.

### 1.2.Aile Katılımını Engelleyen Temel Etkenler

Eğitim sürecine aile katılımına en büyük engel, teori ile uygulama farklığı olmaktadır. Veli katılımının önündeki en büyük engel, okulun programladığı veli katılım



modeli ile ailenin beklentisinin aynı yönde olmaması gösterilmektedir (Aktaş-Arnas, 2011). Oysa aile katılımı etkinliklerinin odak noktası ailedir. Katılıma aileden kaynaklı engeller: Ailenin öğrenim yaşantısındaki olumsuz deneyimi, gelir düzeyinin düşüklüğü, kültürel farklılıklar, birden çok çocuk sahibi olma nedeniyle zaman ve enerjisinin yetersiz kalması, aile ile okulun beklentisinin farklı olması (Güven, 2011) gösterilmektedir. Aile katılımını olumsuz etkileyen bir diğer etken, öğretmen yaklaşımı kaynaklıdır. Öğretmenin aile katılımına zaman ayırıp emek vermede istekli olmaması; yeterli bilgiye, etkili iletişim becerisine, süreci yönetme yetisine sahip olmamasıdır (Oktay, Gürkan, Zembat ve Unutkan, 2003). Bir başka etken de okul yöneticilerinin sürece yaklaşımları ve yeterince olumlu katkı sunamamalarıdır.

Ana-babalar çocuklarının gelişim sürecini izleyip doğru müdahale ederek onları geleceğe hazırlamak ister. Çocuğun gelecekte başarılı olması, daha iyi olanaklarla hayatını kurabilmesi için birikiminin önemli bir kısmını çocukları için harcar. Bununla birlikte ana-babaların eğitim sürecine katılımında gündelik hayat rutinleri, sorumlulukları, enerjileri ve zaman zaman yönetimleri etkili olabilir. Çalışma saatleri uzun, katılanlarla, esnek-kısa süre çalışanların katılımı arasında farklılıklar oluşabilir. Ayrıca sahip olduğu çocuk sayısı, bakmakla yükümlü olduğu kişiler de ailenin eğitim sürecine katılımına ilgiyi azaltabilir. Bütün bu etkenler katılımı avantaj ya da dezavantajlara neden olabilir. Bu bağlamda çalışmada yanıtı aranan temel problem; ilkökul ve ortaokul düzeyinde, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılım düzeylerini ve katılıma ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır.

### 1.3. Araştırmanın Problemleri

İlkokul ve ortaokul düzeyinde çocuğu olan velilerin;

1. Çocuklarının eğitim sürecine katılımı ne düzeydedir?
2. Okul düzeyine göre çocukların eğitim sürecine katılımına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Çocuklarının ilk ve son sınıfta olmalarına göre, çocuklarının eğitim sürecine katılımlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Eğitim durumlarına göre, çocuklarının eğitim sürecine katılımlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Gelir durumlarına göre, çocuklarının eğitim sürecine katılımlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 2. Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları, büyük gruplar üzerinde uygulanan, uygulandığı kişilerin bir olgu ya da olaya ilişkin tutumlarını, düşüncelerini betimlemeye, yorumlamaya olanak tanır. Tarama modeli, bir örneklemede elde edilen verilerle evrendeki eğilim, tutum ya da algının nicel olarak betimlenme-

sini sağlar (Creswell, 2016, s.155). Geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olay, kişi ya da varlığı kendi koşulları içinde olduğu gibi betimlemeye çalışır (Karasar, 2002). Bu çalışmada ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılım düzeyleri ve katılımlarına ilişkin algıları “Aile Katılım Ölçeği” kapsamında çeşitli değişkenlere göre betimlenmeye çalışılmaktadır.

### 2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, İzmir ili Aliğa ilçesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında çocuğu olan velilerden oluşmaktadır. Çalışmada evrendeki bütün okulların velilerinden veri toplanmıştır.

**Tablo 1.** Evrende bulunan okullar ve okulların öğrenci sayıları

Okul Düzeyi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
İlkokul	21	4418
Ortaokul	14	4413
Toplam	35	8831

Tablo 1’de görüldüğü gibi, evrende 21 ilkokul, 14 ortaokul bulunmaktadır. E-okul sisteminden alınan verilere göre bu okullarda toplam 8831 öğrenci bulunmaktadır. Bu okullarda varsayımsal olarak öğrenci sayısı kadar veli olabileceği gibi, bir velinin birden fazla çocuğu da olabilir. Bu yönde istatistiki bir kayıt bulunamadığı için ilçedeki ilköğretim okullarında toplam veli sayısı tam olarak saptanamamıştır. Bu nedenle de öğrenci sayısı kadar veli olabileceği kabul edilerek çalışma yürütülmüştür.

**Tablo 2.** Örneklemdeki okul ve veli sayıları

Okul Düzeyi	Okul Sayısı	Veli Sayısı
İlkokul	21	1666
Ortaokul	14	1018
Toplam	35	2684

Tablo 2’de görüldüğü gibi, evrendeki bütün okulların velileri örnekleme alınmıştır. Örneklemde ilkokulda 1666 veli, ortaokulda 1018 olmak üzere toplam 2684 veli yer almaktadır.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Walker ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen “Parental involvement: Model revision through scale development” adlı ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ayrıca belirlenmiştir. Walker ve arkadaşlarının geliştirmiş oldukları ölçek, ana-babaların ço-

cuklarına yeterli zaman ayırma, okul davetlerine, etkinliklerine katılım, okul yönetimi ve öğretmenlerle etkili iletişim, çocukların derslerine, ödevlerine yardım etmeye dayalı ev ve okul temelli etkinlikleri içermektedir.

Orijinali sekiz boyut, 60 sorudan oluşan ölçek, beşli Likert tipinde derecelenmiştir. Türkçeye çeviri sonrası uzman görüşleri doğrultusunda 50 soruya düşürülmüştür. Ölçeğin pilot uygulaması 309 velinin katılımıyla yapılmıştır. Bu uygulamadaki verilerle ölçeğin güvenirlik ve faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Cronbach's Alpha değeri ölçeğin boyutlarında en düşük .72; en yüksek .89; toplamda ise .91 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı, .80'den yüksek olduğu için ölçek güvenilir kabul edilmiştir (Kalaycı, 2009, 405). Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda orijinal ölçeğe uygun şekilde altı boyut ortaya çıkmış, madde sayısı 32'ye düşmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) başka bir ortaokulda 254 veliden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. DFA analizi sonucunda ölçek beş boyut, 25 maddeye inerek son şeklini almıştır. Ölçeğin boyutları: "Aile Katılımı İnancı, Okul Temelli Becerileri, Öğretmen Beklentileri Algısı, Velinin Olanakları ve Ev Temelli Becerileri" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu boyutlarda yer alan soru maddelerine birer örnek sırasıyla şöyledir: "Öğretmen tarafından alınan kararları desteklemenin benim sorumluluğum olduğuna inanıyorum." "Çocuğuma, okulda başarılı olması için nasıl yardım edeceğimi biliyorum." "Çocuğumun öğretmeni, çocuğumun ev ödevlerini kontrol etmemi ister ya da benden bunu bekler." "Çocuğumun ödevlerini kontrol etmek için yeterli zamanım ve enerjim var." "Çocuğumla, okulda geçirdiği gün hakkında nasıl etkili iletişim kuracağımı biliyorum."

"Aile Katılım Ölçeği" iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde kişisel değişkenler: yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gelir durumu ile öğrencinin okuduğu sınıf ve okul düzeyi yer almaktadır. İkinci bölümde; velilerin inançları, öğretmen beklentilerine ilişkin algıları, olanakları ev ve okul temelli becerileri içeren 25 madde bulunmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama

Yasal izinler alındıktan sonra, çalışmanın verileri 2019 yılı Mart-Nisan aylarında Aliğa İlçesinde resmi ilkokul ve ortaokullarda öğrencisi olan velilerden "Aile Katılım Ölçeği" ile toplanmıştır. Okullara öğrenci sayıları kadar ölçek dağıtılmış; okul yöneticileri ve öğretmenlerin katkısıyla yönergelerle birlikte toplam 8500 ölçek öğrencilere verilerek velilere gönderilmiştir. Velilerden ölçeği, hiçbir soruyu yanıtsız bırakmadan, içtenlikle doldurmaları istenmiştir. Dağıtılan ölçeklerden 2806 tanesi geri dönmüştür. Bu ölçeklerden 132'si, bazı soruların boş bırakılması ya da bütün sorularda aynı seçeneğin işaretlenmesi nedeniyle ayıklanmıştır. Böylece 2684 katılımcıdan alınan veriler üzerinde çözümleme yapılmıştır.

### 2.3. Veri analizi

Veri analizinde SPSS paket programı kullanılmış. Gruplardaki dağılımın normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış. Betimsel istatistikler ile grupların varyansı-

## İlkokul ve Ortaokul Velilerinin Çocuklarının Eğitim Sürecine Katılımı

nın homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet, sınıf ve okul düzeyi değişkenleri için bağımsız değişken t-Testi; yaş, eğitim ve gelir durumu değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlılığı belirlemek için Post Hoc testi (tukey) kullanılmıştır.

Verileri yorumlamada kullanılan aralık değerleri: 100-1.79 çok düşük, 1.80-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek, 4.21-5.00 çok yüksek şeklindedir.

### 3. Bulgular

Bulgular problem sırasına göre tablolar şeklinde düzenlenip yorumlanmıştır.

#### 3.1. Velinin Eğitim Sürecine Katılım Düzeyi

Velilerin, çocuklarının eğitim sürecine katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2.** Velilerin eğitim sürecine katılımına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek Boyutları	n	$\bar{x}$	ss
Aile Katılımı İnancı	2684	3,72	,89
Okul Temelli Becerileri	2684	3,77	,81
Öğretmen Beklentileri Algısı	2684	3,76	,84
Olanakları	2684	3,68	,88
Ev Temelli Becerileri	2684	3,71	,79
Toplam	2684	3,73	,68

Tablo 2’ görüldüğü gibi ölçek genelinde ve ölçeğin tüm boyutlarında, velilerin puanlarının aritmetik ortalaması 3,40-4,19 aralığında bulunmuştur. Bu aralık, yüksek düzeyde katılımı göstermektedir. Bununla birlikte ölçek boyutlarına göre en yüksek katılım velinin “okul temelli becerileri” ( $\bar{x}=3,77$ ); en düşük katılım ise “olanakları” ( $\bar{x}=3,68$ ) boyutunda gerçekleşmiştir.

#### 3.2. Öğrencinin Okul Düzeyine Göre Velinin Eğitim Sürecine Katılımı

İlkokul ve ortaokul düzeyinde çocuğu olan velilerin; çocuklarının eğitim sürecine katılımına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 3’de görülmektedir.

**Tablo 3.** Okul düzeyine göre velilerin, eğitim sürecine katılımına ilişkin t-Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Okul	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Aile Katılımı İnancı	İlkokul	1666	3,77	,87	3,964	,00*
	Ortaokul	1018	3,63	,92		
Okul Temelli Beceriler	İlkokul	1666	3,85	,76	5,830	,00*
	Ortaokul	1018	3,65	,87		
Öğretmen Beklentileri Algısı	İlkokul	1666	3,85	,81	6,020	,00*
	Ortaokul	1018	3,63	,88		
Olanakları	İlkokul	1666	3,77	,85	6,671	,00*
	Ortaokul	1018	3,53	,91		
Ev Temelli Beceriler	İlkokul	1666	3,79	,75	7,007	,00*
	Ortaokul	1018	3,56	,84		
Toplam	İlkokul	1666	3,81	,66	7,514	,02*
	Ortaokul	1018	3,60	,71		

Tablo 3'te görüldüğü gibi, okul düzeyine göre velinin çocuklarının eğitim sürecine katılımında ölçeğin bütününde ( $t = 7.514, p < .05$ ) ve tüm boyutlarında: Velinin, aile katılımı inancı ( $t = 3,964, p < .05$ ), okul temelli becerileri ( $t = 5,830, p < .05$ ), öğretmen beklentileri algısı ( $t = 6,020, p < .05$ ), olanakları ( $t = 6,671, p < .05$ ), ev temelli becerileri ( $t = 7,007, p < .05$ ) boyutlarında grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ölçeğin bütününde ve tüm boyutlarında ilkokulda çocuğu olan velilerin puanlarının aritmetik ortalaması, ortaokul velilerinin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Bu durumda İlkokul velilerinin, ortaokul velilerine göre: Aile katılımı inançlarının daha yüksek olduğu; okul temelli aile katılım rollerinde kendilerini daha yetkin gördükleri; okula daha fazla katılım gösterdikleri; çocuklarına zaman ayırmada ortaokul velilerine göre daha fazla fırsat yarattıkları; ev temelli aile katılım etkinliklerinde kendilerini daha yetkin gördükleri söylenebilir.

### 3.3. Öğrencinin Bulunduğu Okulda İlk ve Son Sınıfta Olmasına Göre Velinin Eğitim Sürecine Katılımı

İlkokul ve ortaokul düzeyinde çocuğu olan velilerin; çocuklarının ilk ve son sınıfta olmalarına göre, eğitim sürecine katılımlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık

olup olmadığı belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4. ve Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 4.** İlkokul birinci ve dördüncü sınıfta çocuğu olan velilerin aile katılımı algılarına ilişkin t-Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıflar	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Aile Katılımı İnançları	1.Sınıf	382	3,87	,88	3,061	,02*
	4.Sınıf	467	3,68	,91		
Okul Temelli Becerileri	1.Sınıf	382	3,88	,73	,542	,588
	4.Sınıf	467	3,85	,82		
Öğretmen Beklentileri Algısı	1.Sınıf	382	3,93	,77	3,387	,01*
	4.Sınıf	467	3,74	,86		
Olanakları	1.Sınıf	382	3,88	,82	3,179	,02*
	4.Sınıf	467	3,69	,91		
Ev Temelli Becerileri	1.Sınıf	382	3,72	,72	3,070	,02*
	4.Sınıf	467	3,80	,80		
Toplam	1.Sınıf	382	3,89	,64	3,074	,02*
	4.Sınıf	467	3,74	,70		

Tablo 4'te görüldüğü gibi ilkokul birinci ve dördüncü sınıfta çocuğu olan velilerin ölçeğin "velinin okul temelli becerileri" boyutu ( $t = .542, p = .588$ ) dışındaki tüm boyutlarda ve ölçeğin bütününde birinci ve dördüncü sınıf velilerinin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4'te ölçeğin bütünü ile velinin "aile katılımı inancı", "öğretmen beklentileri algısı" ve "olanakları" boyutlarında birinci sınıf velilerinin dördüncü sınıf velilerinin puanlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda birinci sınıfta çocuğu olan velilerin dördüncü sınıfta çocuğu olan velilere göre çocuklarının eğitim sürecine daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir.

Velinin "ev temelli becerileri" boyutunda, ilkokul birinci sınıf velilerinin puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{x} = 3,72$ ), ilkokul dördüncü sınıf velilerinin puanlarının aritmetik ortalamasından ( $\bar{x} = 3,80$ ) daha düşüktür. Buna göre ilkokul dördüncü sınıfta çocuğu olan velilerin, birinci sınıfta çocuğu olanlara göre kendilerini daha yetkin hissettikleri söylenebilir. Ayrıca velinin "okul temelli becerileri" boyutunda ise ilkokul birinci ve dördüncü sınıfta çocuğu olan velilerin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Çocuğu ortaokul beşinci ve sekizinci sınıfta olan velilerin aile katılımına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ortaokul beşinci ve sekizinci sınıfta çocuğu olan velilerin aile katılımı algılarına ilişkin t-Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıflar	n	x	ss	t	p																																																				
Aile Katılımı İnançları	5.Sınıf	335	3,67	,89	,699	,485																																																				
	8.Sınıf	186	3,61	,92			Okul Temelli Becerileri	5.Sınıf	335	3,74	,85	1,501	,134	8.Sınıf	186	3,62	,86	Öğretmen Beklentileri Algısı	5.Sınıf	335	3,70	,83	1,687	,092	8.Sınıf	186	3,57	,85	Olanakları	5.Sınıf	335	3,62	,84	1,504	,133	8.Sınıf	186	3,50	,90	Ev Temelli Becerileri	5.Sınıf	335	3,64	,78	,938	,349	8.Sınıf	186	3,57	,86	Toplam	5.Sınıf	335	3,67	,66	1597	,107	8.Sınıf
Okul Temelli Becerileri	5.Sınıf	335	3,74	,85	1,501	,134																																																				
	8.Sınıf	186	3,62	,86			Öğretmen Beklentileri Algısı	5.Sınıf	335	3,70	,83	1,687	,092	8.Sınıf	186	3,57	,85	Olanakları	5.Sınıf	335	3,62	,84	1,504	,133	8.Sınıf	186	3,50	,90	Ev Temelli Becerileri	5.Sınıf	335	3,64	,78	,938	,349	8.Sınıf	186	3,57	,86	Toplam	5.Sınıf	335	3,67	,66	1597	,107	8.Sınıf	186	3,57	,69								
Öğretmen Beklentileri Algısı	5.Sınıf	335	3,70	,83	1,687	,092																																																				
	8.Sınıf	186	3,57	,85			Olanakları	5.Sınıf	335	3,62	,84	1,504	,133	8.Sınıf	186	3,50	,90	Ev Temelli Becerileri	5.Sınıf	335	3,64	,78	,938	,349	8.Sınıf	186	3,57	,86	Toplam	5.Sınıf	335	3,67	,66	1597	,107	8.Sınıf	186	3,57	,69																			
Olanakları	5.Sınıf	335	3,62	,84	1,504	,133																																																				
	8.Sınıf	186	3,50	,90			Ev Temelli Becerileri	5.Sınıf	335	3,64	,78	,938	,349	8.Sınıf	186	3,57	,86	Toplam	5.Sınıf	335	3,67	,66	1597	,107	8.Sınıf	186	3,57	,69																														
Ev Temelli Becerileri	5.Sınıf	335	3,64	,78	,938	,349																																																				
	8.Sınıf	186	3,57	,86			Toplam	5.Sınıf	335	3,67	,66	1597	,107	8.Sınıf	186	3,57	,69																																									
Toplam	5.Sınıf	335	3,67	,66	1597	,107																																																				
	8.Sınıf	186	3,57	,69																																																						

Tablo 5'te görüldüğü gibi ortaokul beşinci ve sekizinci sınıfta öğrencisi olan velilerin, aile katılımına ilişkin algıları arasında ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda ortaokulun ilk ve son sınıfında çocuğu olan velilerin aile katılımına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

### 3.4. Eğitim Durumuna Göre Velinin Çocuklarının Eğitim Sürecine Katılımı

İlkokul ve ortaokul düzeyinde çocuğu olan velilerin eğitim durumlarına göre, çocuklarının eğitim sürecine katılımlarına ilişkin algıları arasında, grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasında gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığı belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

İlkokul ve Ortaokul Velilerinin Çocuklarının Eğitim Sürecine Katılımı

**Tablo 6.** Velilerin Eğitim Durumlarına Göre, Çocuklarının Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Post-Hoc (Tukey)	Fark	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Aile Katılımı İnançları	İlkokul(1)	1<3 1<4	Gruplar Arası	74,24	3	24,75	31,67	,00*
	Ortaokul(2)	2<3 2<4	Gruplar İçi	2094,45	2680	,782		
	Lise(3)	3>1 3>2	Toplam	2168,68	2683			
	Önlisans ve Lisansüstü(4)	4>1 4>2 4>3						
Okul Temelli Beceriler	İlkokul(1)	1<3 1<4	Gruplar Arası	42,97	3	14,32	21,94	,00*
	Ortaokul(2)	2<3 2<4	Gruplar İçi	1749,39	2680	,65		
	Lise(3)	3>1 3>2	Toplam	1792,36	2683			
	Önlisans ve Lisansüstü(4)	4>1 4>2 4>3						
Öğretmen Beklentileri Algısı	İlkokul(1)	-	Gruplar Arası	8,38	3	2,79	3,88	,009*
	Ortaokul(2)	2<3 2<4	Gruplar İçi	1927,36	2680	,72		
	Lise(3)	3>2	Toplam	1935,73	2683			
	Önlisans ve Lisansüstü(4)	4>1 4>2						
Olanakları	İlkokul(1)	1<4	Gruplar Arası	10,55	3	3,52	4,48	,004*
	Ortaokul(2)	2<4	Gruplar İçi	2101,27	2680	,78		
	Lise(3)	-	Toplam	2111,81	2683			
	Önlisans ve Lisansüstü(4)	4>1 4>2						
Ev Temelli Becerileri	İlkokul(1)	1<3 1<4	Gruplar Arası	69,35	3	23,12	37,71	,00*
	Ortaokul(2)	2<3 2<4	Gruplar İçi	1642,81	2680	,61		
	Lise(3)	3>1 3>2 3<4	Toplam	1712,16	2683			
	Önlisans ve Lisansüstü(4)	4>1 4>2 4>3						
Toplam	İlkokul(1)	1<3 1<4	Gruplar Arası	34,44	3	11,48	24,87	,00*
	Ortaokul(2)	2<3 2<4	Gruplar İçi	1237,25	2680	,46		
	Lise(3)	3>1 3>2 3<4	Toplam	1271,69	2683			
	Önlisans ve Lisansüstü(4)	4>1 4>2 4>3						

Tablo 6'da görüldüğü üzere, velilerin eğitim durumlarına göre, ölçeğin tüm boyutlarında: Velilerin aile katılımı inançları ( $f = 31.67; p = ,00$ ), okul temelli becerileri ( $f = 21.94; p = ,00$ ), öğretmen beklentileri algısı ( $f = 3.88; p = ,00$ ), olanakları ( $f = 4.48; p = ,00$ ),



ev temelli becerileri ( $f = 37.71; p = ,00$ ) ve ölçek genelinde ( $f = 24.87; p = ,00$ ) grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Tukey testi yapılmıştır.

“Velinin inançları” boyutunda ilkokul ( $\bar{x} = 3,55$ ) ve ortaokul ( $\bar{x} = 3,53$ ) mezunu olan velilerin algılarının benzer olduğu; lise ( $\bar{x} = 3,79$ ) mezunları ile yüksekokul ve üzeri ( $\bar{x} = 3,95$ ) eğitime sahip olanların algılarından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Lise ile ön lisan ve üzerinde eğitime sahip olan velilerin algılarının diğer bütün kademelere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Velinin eğitim düzeyi lise ve üzerine çıktıkça çocuklarının eğitim süreçlerine katılım konusundaki “inançlarının” da artış gösterdiği saptanmıştır.

Velinin “okul temelli becerileri” boyutunda, ilkokul ( $\bar{x} = 3,61$ ) ve ortaokul ( $\bar{x} = 3,68$ ) mezunu olan velilerin algılarının benzer olduğu; lise ( $\bar{x} = 3,81$ ) mezunları ile yüksekokul ve üzeri ( $\bar{x} = 3,95$ ) eğitime sahip olanların algılarından anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Lise ile yüksekokul ve üzerinde eğitime sahip olan velilerin algılarının diğer bütün kademelere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Velinin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının eğitim süreçlerine katılıma ilişkin olarak “okul temelli becerilerde” kendilerini daha yetkin gördükleri saptanmıştır.

Ölçeğin “velinin öğretmen beklentileri algısı” boyutunda ilkokul ( $\bar{x} = 3,77$ ), ortaokul ( $\bar{x} = 3,65$ ), lise ( $\bar{x} = 3,78$ ) ile yüksekokul ve üzeri mezunların ( $\bar{x} = 3,82$ ) algıları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu saptanmıştır. Velilerin öğretmen beklentileri algılarında, ortaokul düzeyinde eğitime sahip velilerin diğer eğitim seviyelerindeki velilere göre anlamlı düzeyde düşük algı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. İlkokul, lise ile yüksekokul ve üzeri eğitim düzeyine sahip velilerin benzer öğretmen beklentileri algılarına sahip oldukları saptanmıştır.

Ölçeğin “veli olanakları” boyutunda, yüksekokul ve üzeri ( $\bar{x} = 3,77$ ) eğitime sahip velilerin algıları, ilkokul ( $\bar{x} = 3,60$ ) ve ortaokul ( $\bar{x} = 3,63$ ) mezunlarının algılarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca lise mezunları ( $\bar{x} = 3,71$ ) ile yüksekokul ve üzeri mezunlarının, ilkokul ile ortaokul mezunlarının algılarının birbirlerine benzer olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yüksekokul ve üzeri eğitime sahip olan velilerin, çocuklarının eğitim sürecine katılıma zaman ayırma bakımından diğer velilere göre daha fazla olanak sağladıkları söylenebilir.

Ölçeğin “velinin ev temelli becerileri” boyutunda ilkokul ( $\bar{x} = 3,49$ ) ve ortaokul ( $\bar{x} = 3,59$ ) mezunu velilerin benzer algıya sahip oldukları; lise ( $\bar{x} = 3,77$ ), yüksekokul ve üzeri ( $\bar{x} = 3,92$ ) eğitime sahip velilerden algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Ayrıca lise mezunları ile yüksekokul ve üzeri eğitime sahip olanların algılarının da birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Velinin eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuklarının eğitimine katılıma ilişkin “ev temelli becerilerinin” de arttığı gözlenmiştir.

### 3.5. Gelir Durumuna Göre, Velinin Çocuklarının Eğitim Sürecine Katılımı

İlkokul ve ortaokul düzeyinde çocuğu olan velilerin gelir durumlarına göre, çocuklarının eğitim sürecine katılım algılarına ilişkin olarak grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasında gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığı belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7.** Velilerin gelir durumlarına göre çocuklarının eğitim sürecine katılımlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Post-Hoc (Tukey)	Fark	Varyansın kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Aile Katılımı İnançları	0-1600 (1)	1<3 1<4	Gruplar Arası	51,56	3	17,19	21,75	,00*
	1601-3000 (2)	2<3 2<4	Gruplar İçi	2117,13	2680	,79		
	3001-6000 (3)	3>1 3>2 3<4	Toplam	2168,68	2683			
	6000 ve üzeri (4)	4>1 4>2 4>3						
Okul Temelli Beceriler	0-1600 (1)	1<3 1<4	Gruplar Arası	29,36	3	9,79	14,88	,00*
	1601-3000 (2)	2<3 2<4	Gruplar İçi	1763,01	2680	,66		
	3001-6000 (3)	3>1 3>2 3<4	Toplam	1792,36	2683			
	6000 ve üzeri (4)	4>1 4>2 4>3						
Öğretmen Beklentileri Algısı	0-1600 (1)	1<3 1<4	Gruplar Arası	3,34	3	1,11	1,55	,20
	1601-3000 (2)	2<4	Gruplar İçi	1932,39	2680	,72		
	3001-6000 (3)	3>1 3<4	Toplam	1935,73	2683			
	6000 ve üzeri (4)	4>1 4>2						
Olanakları	0-1600 (1)	1<3 1<4	Gruplar Arası	16,15	3	5,38	6,88	,00*
	1601-3000 (2)	2<3 2<4	Gruplar İçi	2095,67	2680	,78		
	3001-6000 (3)	3>1 3>2 3<4	Toplam	2111,81	2683			
	6000 ve üzeri (4)	4>1 4>2 4>3						
Ev Temelli Becerileri	0-1600 (1)	1<3 1<4	Gruplar Arası	49,38	3	16,46	26,53	,00*
	1601-3000 (2)	2<3 2<4	Gruplar İçi	1662,78	2680	,62		
	3001-6000 (3)	3>1 3>2 3<4	Toplam	1712,16	2683			
	6000 ve üzeri (4)	4>1 4>2 4>3						
Toplam	0-1600 (1)	1<3 1<4	Gruplar Arası	26,59	3	88,63	19,08	,00*
	1601-3000 (2)	2<3 2<4	Gruplar İçi	1245,10	2680	,47		
	3001-6000 (3)	3>1 3>2 3<4	Toplam	1271,69	2683			
	6000 ve üzeri (4)	4>1 4>2 4>3						

Tablo 7'de görüldüğü üzere, velinin gelir durumuna göre, ölçeğin öğretmen beklentileri algısı boyutunda ( $p = ,20$ ,  $p < .05$ ) grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın velinin, aile katılımı inançları ( $f = 21.754$ ;  $p = ,00$ ), okul temelli becerileri ( $f = 14.876$ ;  $p = ,00$ ), öğretmen beklentileri algısı ( $f = 1.546$ ;  $p = ,20$ ), olanakları ( $f = 6.883$ ;  $p = ,00$ ) ve ev temelli becerileri ( $f = 26.531$ ;  $p = 00$ ) boyutları ile ölçek genelinde ( $f = 19.078$ ;  $p = ,00$ ) grupların puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Gruplar arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucuna göre: Veli inançları boyutunda, 0-1600 lira ( $\bar{x} = 3,49$ ) ile 1601-3000 lira ( $\bar{x} = 3,64$ ) arasında aylık gelire sahip velilerin benzer algıya sahip oldukları gözlenmiştir. 3001-6000 lira ( $\bar{x} = 3,78$ ) ile 6001 lira ve üzeri ( $\bar{x} = 4,05$ ) aylık gelire sahip velilerin algılarının diğer gelir aralığındaki velilerin algılarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Velinin aylık gelir düzeyi yükseldikçe çocuğunun eğitim sürecine katılım konusundaki inançlarının olumlu artış gösterdiği gözlenmiştir.

Okul temelli beceriler boyutunda, aylık geliri: 0-1600 lira ( $\bar{x} = 3,53$ ), 1601-3000 lira ( $\bar{x} = 3,73$ ), 3001-6000 lira ( $\bar{x} = 3,82$ ) arasında ve aylık geliri 6001 lira ve üzerinde ( $\bar{x} = 3,98$ ) olan velilerin algısının her bir gelir aralığında diğer bütün gelir aralığındakilerin algılarından anlamlı derecede farklılaştığı gözlenmiştir. Velinin gelir durumu yükseldikçe çocuğunun eğitim sürecine katılım konusunda velinin ev temelli becerisinin de arttığı gözlenmiştir.

Velinin olanakları boyutunda, 0-1600 lira ( $\bar{x} = 3,52$ ) ile 1601-3000 lira ( $\bar{x} = 3,65$ ) arasında aylık gelire sahip velilerin algılarının benzer olduğu; 3001-6000 lira ( $\bar{x} = 3,71$ ) ile 6001 lira ve üzeri ( $\bar{x} = 3,86$ ) aylık gelire sahip velilerin algılarının diğer aralıklardakilerin algılarından anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Ayrıca velinin gelir düzeyi yükseldikçe çocuklarının eğitim sürecine katılıma ilişkin enerji ve zaman olanaklarının da arttığı saptanmıştır.

Velinin ev temelli becerileri boyutunda, 0-1600 lira ( $\bar{x} = 3,49$ ) ile 1601-3000 lira ( $\bar{x} = 3,62$ ) arasında aylık gelire sahip velilerin benzer algıya sahip olduğu gözlenmiştir. 3001-6000 lira ( $\bar{x} = 3,77$ ) ile 6001 lira ve üzeri ( $\bar{x} = 4,03$ ) aylık gelire sahip katılımcıların algısı diğer aralıklardakilerin algısından anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Velilerin aylık gelir düzeyleri yükseldikçe çocuklarının eğitim sürecine katılıma ilişkin ev temelli etkinliklerde kendilerini yetkin görmelerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin aylık gelir düzeylerine göre, ölçek genelinde, 0-1600 lira ( $\bar{x} = 3,54$ ); 1601-3000 lira ( $\bar{x} = 3,67$ ); 3001-6000 lira ( $\bar{x} = 3,77$ ) ile 6001 lira ve üzeri ( $\bar{x} = 3,96$ ) arasında aylık gelire sahip velilerin algıları arasında farklılıklar saptanmıştır. Genel olarak velinin aylık geliri yükseldikçe çocuğunun eğitim sürecine katılıma ilişkin algısının da yükseldiği gözlenmiştir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

İlkokul ve ortaokul düzeyinde çocuğu olan velilerin; çocuklarının eğitim sürecine katılım düzeyleri, ölçek geneli ve ölçeğin tüm boyutlarında yüksek düzeyde bulunmuştur. Ölçek boyutlarına göre en yüksek katılım velinin “okul temelli becerileri”; en düşük katılım ise “velinin olanakları” boyutunda gerçekleşmiştir. Okul temelli beceriler, öğrencinin daha çok akademik başarısına odaklı olduğu için, velilerin bu konuda daha istekli oldukları söylenebilir. Bu durum Başaran ve Koç (2001) ile Erdoğan ve Demirkasimoğlu'nun (2010) okul ile aile arasındaki etkileşimin temelinde öğrencinin akademik başarısı olduğu şeklinde araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

İlkokul velilerinin, ortaokul velilerine göre katılım inançları daha yüksek bulunmuştur. Okul temelli aile katılımı rollerinde kendilerini daha yetkin gördükleri, okula daha fazla katılım gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca çocuklarına zaman ayırma konusunda daha fazla fırsat yarattıkları; ev temelli aile katılım etkinliklerinde kendilerini daha yetkin gördükleri belirlenmiştir. Ne var ki velinin sorumluluklarının farkında olması, bu sorumlulukların her zaman hayata geçtiği anlamına gelmez. Nitekim uygulamada bazı nedenlerden ötürü veli katılımında arzulanan düzey genellikle yalananamamaktadır. Fege (2000); Lopez, Scribner ve Mahitivanichcha (2001), velilerin çocuklarına sağlıklı çalışma ortamı hazırlama, ödevlerine yardımcı olma, evdeki çalışmalarına destek olma, okuldaki etkinliklere katılma sorumlulukları olduğunun farkında olduklarını ancak, bu sorumlulukların yerine getirilme düzeylerinde benzer özelliklerin görülmediğini belirtmektedir.

Velinin öğretmen beklentileri, öğretmenden gelen aile katılımı davetleri olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin aile katılımına ilişkin beklentileri ve veli davetleri, veliler üzerinde güdüleyici etki yapmaktadır. Bununla birlikte veli, aile katılımı gerektiren etkinlikle yönlendirilmeye gereksinim duymaktadır. Bu çalışmada velilerin öğretmenlerden gelen davetlere yüksek katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, Erdoğan (2014) ve Durmuş'un (2016) yaptıkları çalışmalarda eğitimin sadece çocuklara yönelik olmadığı; nitelikli bir eğitim-öğretim için velinin de eğitilmesine yönelik bazı sorumlulukların öğretmenlere yüklendiğini ortaya koydukları sonuçla uyusmaktadır.

Velinin olanakları boyutu, hayatın doğal akışı içinde velinin çocuklarına ve onların eğitimlerine ilişkin konulara ayırdıkları zamanı, enerjiyi anlatmaktadır. Bu boyut, ölçeğin diğer boyutları gibi yüksek düzeyde katılımı gösterse de en düşük puan ortalamasını almıştır. Velinin iki ve üzerinde çocuğunun olması, ilgilenmesi gereken kişilerin çok sayıda olması, işi ve çalışma süresinin uzunluğu, işyerinden izin almada yaşanan güçlük vb. etkenlerin katılımı azalttığı söylenebilir. Başaran ve Koç (2001), velilerin aile katılımı etkinliklerine zaman ve enerji ayıramamalarının nedeni olarak iş yoğunlukları ve çalışma saatlerinin fazlalığını göstermiştir.

Çocuğun akademik gelişimi, evde destek olmayı gerektirdiği gibi çocuk, okul ve öğretmen ile sağlıklı iletişim kurmanın, çocuğun sosyal, psikolojik gelişimi bakı-

mından büyük önem taşır. Bu araştırmanın sonuçları ile örtüşen çalışmalarda, velinin okuldaki etkinliklere katılımı sonucu öğrencilerin akademik başarılarının arttığı saptanmıştır. Ayrıca veli katılımının öğrencinin sosyal, duygusal, psikolojik gelişimini desteklediği, disiplin sorunlarını azaltıp davranış sorunlarının önüne geçtiği belirlenmiştir (Adams, Womack, Shatzer, Caldarella, 2010; EPSTEIN ve Sheldon, 2002; Hill ve Tyson, 2009; Güven, 2019).

Ev temelli aile katılımında, öğretmen merkezli eğitim yaklaşımı nedeniyle velinin çocuğunun eğitim yaşantısında yanlış yönlendirme yapabileceği inancı etkili olabilir. Gürşimşek (2003), eğitimin okulda, öğretmen gözetiminde olması gerektiğine yönelik yaklaşımın, ev temelli katılıma verilen değer in yetersiz kalmasına yol açabilir. Aksu'ya (2014) göre veliler, ev temelli etkinliklerin ne olduğuna, etkinliklerin nasıl hayata geçirileceğine yönelik yeterli bilgiye, beceriye sahip değildir; veli-öğretmen iletişimi de zayıftır.

Bu araştırma bulgusunun tersine, ev temelli aile katılımının, okul temelli aile katılımına oranla daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Şad ve Gürbüz Türk (2003), veliler okul temelli aile katılımı becerilerinde kendilerini yetersiz görürken, ev temelli katılım becerilerinde kendilerini daha yeterli görmektedir. Bununla birlikte ev temelli katılımın, öğrencilerin okul başarısını arttırdığı inancıyla velilerin ev temelli katılıma daha istekli oldukları vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Dönmez, 2008; Kotaman, 2008).

İlkokul birinci ve dördüncü sınıfta çocuğu olan velilerin ölçeğin "velinin okul temelli becerileri" boyutu dışındaki tüm boyutlarda ve ölçeğin bütününde, birinci ve dördüncü sınıf velilerinin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Birinci sınıfta çocuğu olan veliler, dördüncü sınıfta çocuğu olanlara göre çocuklarının eğitim sürecine daha fazla katılmaktadır. Bununla birlikte ortaokul beşinci ve sekizinci sınıfta çocuğu olan velilerin, aile katılımına ilişkin algıları arasında ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgular, çocuk büyüdükçe veli katılımının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun oluşumunda çocukların öz bakım becerilerini edinmeleri, öz yeterliliklerinin gelişmesi, bağımsız hareket etme isteklerinin gelişmesi de etkili olabilir. Ayrıca sınıf ve okul düzeyi yükseldikçe derslerin zorlaşması; velinin kendisini yeterli görmemesi; okulun velinin evine, işyerine uzak olması da bu duruma yol açmış olabilir.

Alan yazında bu bulgulara benzer şekilde sınıf düzeyi yükseldikçe veli katılımının azaldığına yönelik saptamalar bulunmaktadır (Chen, 2008; Çıkar, 2019). Çiftçi ve Bal (2015), sekizinci sınıf velilerinin, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf velilerine göre daha az katılım gösterdiklerini belirtmektedir. Demirkasımoğlu (2010), alt sınıflarda çocuğu olan velilerin, okul yöneticileriyle daha fazla iletişime geçtiklerini, üst sınıflarda çocuğu olanların okulla daha az iletişime geçtiklerini saptamıştır. EPSTEIN ve Dauber

(1991) ise, küçük yaşta öğrencilerin rehberliğe daha fazla gereksinim duyduklarını; öğrencilerin yaşları büyüdükçe serbest hareket etme eğilimlerinin arttığını; sınıf düzeyleri yükseldikçe okuldaki derslerin daha karmaşıklaşıp zorlaştığını; bütün bunların velinin aile katılımı konusunda daha az katkı vermesi sonucunu doğurduğunu belirtmiştir.

Velinin eğitim durumuna göre, ölçek genelinde ve tüm boyutlarında, grupların algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Buna göre velinin “inançları”, “okul temelli becerileri”, “ev temelli becerileri” ve “olanakları” boyutlarında ilkököl mezunları ile ortaokul mezunlarının algılarının birbirlerine benzer bulunmuştur. Buna karşın ilkököl mezunları ile ortaokul mezunlarının algılarının, lise mezunları ile yüksekokul ve üzeri eğitime sahip olanların algılarından anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Ayrıca lise mezunları ile yüksekokul ve üzeri eğitime sahip olanların algılarının birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Yüksekokul ve üzeri eğitime sahip velilerin algısının, “öğretmen beklentileri algısı” boyutunda, diğer eğitim düzeyinde olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Velinin “olanakları” boyutunda ise, çocuklarının eğitim sürecine katılıma daha fazla olanak sağladıkları gözlenmiştir. Ölçek genelinde ve ölçeğin tüm boyutlarında lise ve üzeri eğitim düzeyine çıkıldıkça, velinin çocuğun eğitimine katılımının da yükseldiği saptanmıştır.

Alan yazında bu sonuçlara benzer birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Tümüka (2017), çalışmasında lise ve lisans mezunu velilerin gönüllü olma, iletişim, ev temelli beceriler gibi boyutlarda ilkököl ve ortaokul velilerine göre daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Shumow ve Miller (2001) ise, üniversite mezunu velilerin aile katılımı konusunda diğer kademelerdeki velilere göre daha yüksek katılım gösterdikleri; lise mezunu velilerin, ev temelli becerilerde diğer kademelere göre daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Kotaman (2008), Lam ve Ducreux (2013), Durmuş, (2016), Ertan, (2017), Erol ve Turhan, (2017), Toran ve Özgen, (2018), Güven, (2019), Çakır ve Yavuz, (2020), tarafından yapılan çalışmalarda eğitim seviyesi ile aile katılımı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça velilerin bilinç düzeyinin yükseldiği, çocuklarının eğitimine pozitif katkı sağlayabilmek için daha fazla katılımcı oldukları anlaşılmaktadır.

Alan yazında bu çalışma bulgusuyla çelişen sonuçlar da bulunmaktadır. Sözelimi, Ertem ve Gökalp (2020), aile katılımı etkinliklerinde ilkököl mezunu velilerin lise mezunlarına göre daha katılımcı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte alan yazında eğitim durumu değişkeninin aile katılımında önemli bir değişken olmadığını belirten çalışmalar (Ertan, 2017; Şad ve Gürbüzürk, 2013) da vardır. Bu çalışmalarda aile katılımının çok boyutlu olduğu, çalışmanın yapıldığı evren, katılımcıların yaşadıkları sosyal-kültürel ortam ve gelir durumunun, eğitim durumuna göre alınan sonuçları etkilediği düşünülmektedir.

Velinin gelir durumuna göre, ölçeğin “öğretmen beklentileri algısı” boyutunda grupların algıları arasında anlamlı farklılık bulunmazken; ölçeğin diğer boyutlarında ve genelinde grupların algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

Velinin “inançları”, “olanakları” ve “ev temelli becerileri” boyutlarında, 0-1600 lira ile 1601-3000 lira arasında aylık gelire sahip velilerin benzer algıya sahip oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte 3001-6000 lira ile 6001 lira ve üzerinde aylık gelire sahip olanların algılarının diğer gelir aralığındaki velilerin algılarından anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Velinin “okul temelli becerileri” boyutunda ise, velilerin algısının her bir gelir aralığında diğer bütün gelir aralığındakilerin algılarından anlamlı derecede farklılaştığı gözlenmiştir.

Velinin gelir düzeyi yükseldikçe çocuğunun eğitim sürecine katılım inancının, enerjisinin, zaman ayırma olanağının, ev temelli etkinlikte kendisini yetkin görmesinin de arttığı, algısının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlarla örtüşen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Aslan ve Cansever 2007; Balkar, 2009; Çiftçi ve Bal, 2015; Orçan Kaçan, Kimzan, Yıldız, Çağdaş, 2019; Özcan ve Aydoğan, 2014; Şahin ve Demiriz, 2014). Bu çalışmalarda gelir durumu değişkeni yerine mesleklere göre dağılıma da yer verildiği; gelir dağılımı ile aile katılımı arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Düzenli bir gelire sahip orta-üst sınıf gelir grubunda bulunanların, alt gelir grubundakilere göre katılımlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum doğal bir sonuç olarak kabul edilebilir. Zira toplumsal hiyerarşide ailenin ekonomik düzeyi yükseldikçe görece eğitim düzeyi de yükselmektedir. Bu da daha düşük gelire sahip ailelere göre, çocuklarının eğitimine daha fazla kaynak, daha fazla zaman ayırmak için daha çok olanak yaratmak demektir. Aynı zamanda gelir düzeyinin yüksekliği kişinin kendisine olan güvenini, dolayısıyla da çeşitli girişimlerde bulunma cesaretini göstermeyi artırabilir. Bu bağlamda öğretmen ve okul yöneticileriyle daha rahat bir iletişim ve ilişki içerisine girebilir.

#### 4. Öneriler

Araştırma bulguları İzmir İli Aliğa ilçesi kamuya ait ortaokullarda öğrencisi bulunan velilerden alınan verilerle ve “Aile Katılımı Ölçeğinde” bulunan maddelerle sınırlıdır.

Öğrencinin sınıf düzeyi yükseldikçe velinin eğitim sürecine katılımının azaldığı gözlenmiştir. Özellikle ergenliğe denk gelen aşamada katılımı sağlamak için, velilere gerek okul düzeyinde gerekse daha geniş kapsamlı eğitim etkinlikleri, toplantılar ve yayınlarla ulaşmanın yollarının aranması katılımı artırabilir.

Zaman ve enerji yönetimine ilişkin en düşük katılım veli olanakları boyutunda gözlenmiştir. Etkinliklere katılımı artırmak için, okulda düzenlenecek bazı etkinliklerin zamanı, veli görüşleri alınarak kararlaştırma, planlama sürecine veliyi katma önerilebilir.

## İlkokul ve Ortaokul Velilerinin Çocuklarının Eğitim Sürecine Katılımı

Eğitim düzeyi yükseldikçe velinin eğitim sürecine katılımı da artmaktadır. Velilerin bilgi ve uzmanlıklarından yararlanmayı önceleyen bir planlama ile onların okula katılımlarını daha düzenli, nitelikli, etkili kılan bir yaklaşım geliştirilebilir.

Aile katılımı konusunda okulun beklentileri ile velinin beklentisinin bir noktada buluşması gerekir. Bunun için okul çevresi ve velilerin özelliklerinin iyi bilinmesi; okulun eğitim-öğretim ve davranış kazandırma yaklaşımı konusunda aileyi bilgilendirilmesi; bu konuda ortak bir yaklaşıma varılması, eğitimin niteliğini olduğu kadar velinin katılımını da olumlu etkileyecektir. Ayrıca velinin öğretmenden, okul yönetiminden pozitif davetler alması, okula geldiğinde sıcak bir biçimde karşılanması, karşılıklı nezakete saygıya dayalı bir ortamın oluşturulması, veliyi katılıma özendirilebilir.

### Kaynakça

- ADAMS, M. B. WOMACK, S. A. SHATZER, R.H. ve CALDARELLA, P. (2010). Parent Involvement in School Wide Social Skills Instruction: Perceptions Of A Home Note Program. *Education*, 130(3), 513-28.
- AKSU, F. F. (2014). Fen Derslerinde Ev Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Aile Katılımı Açısından İncelenmesi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kars.
- AKTAŞ ARNAS, Y. (2011). Aile Eğitimi Ve Okul Öncesinde Aile Katılımı, Vize Yayıncılık, Ankara.
- ALTUN, S. A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 8(2).
- ASLAN, N. ve CANSEVER, B.A. (2007). Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımda Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi (Kültürlerarası Bir Karşılaştırma), *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 113-130.
- BAKER, A. J., ve SODEN, L. M. (1998). The Challenges of Parent Involvement Research. *ERIC/CUE Digest* Number 134.
- BALKAR, B. (2009). Okul-Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli Ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(36), s. 105-123.
- BAŞARAN, S., ve KOÇ, F. (2001). Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları Ve Katılımın Sağlanabilmesi İçin Alternatif Bir Model, *EARGED*, Ankara.
- BEYÇİOĞLU, K., ÖZER, N., ve ŞAHİN, S. (2013). Parental Trust And Parent-School Relationships in Turkey, *Journal of School Public Relations*, 34(3), 306-329.
- CHEN, J. J. (2008). Grade-Level Differences: Relations of Parental, Teacher and Peer Support To Academic Engagement and Achievement among Hong Kong Students, *School Psychology International*, 29(2), 183-198.
- COMER, J.P. ve HAYNES, N.M. (1991). Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach, *Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.



- CRESWELL, J. W. (2016). Araştırma Deseni: Nitel Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları (çev. S. B. Demir), Eğiten, Ankara.
- ÇAKIR, E., ve YAVUZ, M. (2020). Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri, **Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2(1), 17-34.
- ÇELENK, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, **İlköğretim Online**, 2(2), 28-34.
- ÇIKAR, İ. (2019) İlkokul ve Ortaokul Düzeyinde Aile Katılımının Veli Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi: Van İli Örneği, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- ÇİFTÇİ M. ve BAL N. P. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Katılım Düzeyi İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, **International Journal of Human Sciences**, 12(1), 363-384
- DURMUŞ, E. (2016). Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Aile Katılımıyla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli Örneği, İstanbul Aydın Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), İstanbul.
- EPSTEIN, J. L. (1987). Toward a Theory of Family-School Connections. **Social Intervention: Potential And Constraints**, 121-136.
- EPSTEIN, J. L. ve DAUBER, S. L (1991). School Programs and Teacher Practices of Parental Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. **The Elementary School Journal**, 91(3), 289-305
- EPSTEIN, J. L., ve KARWEIT, N. (1983). Friends in School Patterns of Selection and Influence in Secondary Schools. The Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools, Baltimore Maryland
- EPSTEIN, J. L., ve SHELDON, S. B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement, **The Journal of Educational Research**, 95 (5), pp. 308-318.
- ERDOĞAN, Ç., ve DEMİRKASIMOĞLU, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri, **Educational Administration: Theory and Practice**, 16(3), 399-431.
- EROL, Y. C., ve TURHAN, M. (2018). The Relationship Between Distributed Leadership and Family Involvement from Parents' Perspective, **Educational Sciences: Theory and Practice**, 18(3), 525-540.
- ERTAN, N. C. (2017). Comparing Fathers and Mothers: Determinants Of Why They Involve in Their Children's Education, Middle East Technical University, (Unpublished Master's Thesis), Ankara.

## İlkokul ve Ortaokul Velilerinin Çocuklarının Eğitim Sürecine Katılımı

- ERTEM, H ve GÖKALP, Y. (2020). Velilerin Okul İklimi Ve Veli Katılımı Algılarının Velilerin Eğitim Durumu Ve Çocuklarının Öğrenim Kademesine Göre İncelenmesi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 35 (1), 78-91.
- FEGE, A. F. (2000). From Fund Raising To Hell Raising: New Roles for Parents, **Educational Leadership**,57(7), 39-43.
- GÜRSİMŞEK, I. (2003). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikosoyal Gelişim, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 3 (1), 125-144.
- GÜVEN, G. (2011). Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- GÜVEN, P. (2019). *İlkokul Ve Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasında Ana Babanın Akademik Başarıya İlişkin Beklentisi ve Eğitime Katılımının Rolü*, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu.
- HILL, N. E. ve TYSON, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta- Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. **Developmental Psychology**, 45(3), 740-763.
- HILL, N. E., TAYLOR, L. C. (2004). Parental School Involvement And Children's Academic Achievement Pragmatics and Issues, **Current Directions in Psychological Science** 200413161164
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., BASSLER, O.C.ve BRİSSİE, J.S. (1987). Parent Involvement: Contributions Of Teacher Efficacy, School Socioeconomic Status, and Other School Characteristics, **American Educational Research Journal**, 198724417435
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. BATTIATO, A. C. WALKER, J. REED, R. P. DEJONG, J. M. ve JONES, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. **Educational Psychologist**, 36(3) 195-209.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. ve SANDLER, H. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? **Review of Educational Research**, 67(1), 3-42.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, M. İ. K., ve Gazete, R. (2004). Tarih: 27.08. 2003, Sayı: 25212. *Değişiklik: Resmî Gazete, Tarih, (25620)*.
- KAÇAN, M. O., KİMZAN, İ., YILDIZ, T. G., ve ÇAĞDAŞ, A. (2019). Öğretmen ve Ebeveynlerin Aile Katılımını Etkileyen Etmenlere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, 5(3), 370-381.
- KARASAR, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KEÇELİ-KAYSILI, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 9 (1), 69-83

- KINCAL, R. (2000). Velinin Eğitimsel Fonksiyonları, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum.
- KOCABAŞ, E.Ö. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada Ve Türkiye'deki Çalışmalar, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 3 (26), 143-153.
- KOÇ, M. H. (2019). Veli Katılımı Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor? Fenomenolojik Bir Çalışma, **Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 13(29), 53-74.
- KOTAMAN, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21(1), 135-149.
- LAM, B. T. ve DUCREUX, E. (2013) Parental Influence and Academic Achievement Among Middle School Students: Parent Perspective, **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, 23(5), 579-590.
- LOPEZ, G., SCRIBNER, J. ve MAHITIVANICHCHA, K. (2001). Redefining Parental Involvement: Lessons from High Performing Migrant-Impacted Schools, **American Educational Research Journal**, 38(2), 253-288.
- MCINTOSH, K., BRIGID FLANNERY, K., SUGAI, G., BRAUN, D. H., ve COCHRANE, K. L. (2008). Relationships Between Academics and Problem Behavior in The Transition from Middle School to High School, **Journal of Positive Behavior Interventions**, 10(4), 243-255.
- OKTAY, A. GÜRKAN, T. ZEMBAT, R. UNUTKAN, Ö. P. (2003). Okul Öncesi Programı Uygulama Rehberi (Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?), Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.
- ÖMEROĞLU, E., KANDIR, A., ve ERSOY, Ö. (2003). Yıllık Plan Örnekleri Ve Aile Katılımı Çalışmaları, Morpa Yayınları, İstanbul.
- ÖZCAN, Ç., ve AYDOĞAN, Y. (2014). Aile Katılımı ile Çocukların Akademik Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi, **Millî Eğitim Dergisi**, 44(202), 19-36.
- ÖZİŞİKLİ, I. S. (2008). A Study of Parent Involvement in The Bogaziçi University Preschool Center, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- SHELDON, S. B. (2007). Improving Student Attendance with School, Family, and Community Partnerships, **The Journal of Educational Research**, 100(5), pp. 267-275.
- ŞAD, S., N. ve GÜRBÜZTÜRK, O. (2013). İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Düzeyleri, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 13(2), ss. 1006-1011.
- ŞAHİN, F. T. ve ÜNVER N.(2005). Okulöncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:13, 23-30, Mart 2005.
- ŞAHİN, H. ve DEMİRİZ, S. (2014). Beş Altı Yaşında Çocuğu Olan Babaların, Babalık Rolünü Algılamaları ile Aile Katılım Çalışmalarını Gerçekleştirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 18(1),273-294.

## İlkokul ve Ortaokul Velilerinin Çocuklarının Eğitim Sürecine Katılımı

- ŞİMŞEK, H. ve TANAYDIN, D. (2002). İlköğretimde Veli Katılımı, Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışman Üçgeni, *İlköğretim Online E-Dergi*, 1(1), 12-16.
- TORAN, M., ve ÖZGEN, Z. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- TUTKUN, Ö. ve KÖKSAL, A. (2000). Okul-Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* s.216-224.
- TÜMKAYA, S. (2017). Velilerin Okulda Eğitime Katılım Türlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83- 98.
- WALKER, J. M., WILKINS, A. S., DALLAIRE, J., SANDLER, H. M., ve HOOVER-DEMPSEY, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision Through Scale Development, *Elementary School Journal*, 106, 85-104.
- WEBER, A. (2010). Can family involvement improve educational outcomes in developing countries? Paper presented at the meeting of German Economic Association, Zurich.
- YILDIRIM, C. M. ve DÖNMEZ, B. (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,7(23),98–115.

# İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN DEĞERLER YÖNÜNDEN İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Kevser DÖKME<sup>1</sup>, Berfu KIZILASLAN TUNÇER<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma Kevser Dökme'nin İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinlerin Değerler Yönünden İncelenmesi isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, kevserdokme@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2981-5268.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, berfutumcer@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5184-4869.

Geliş Tarihi: 14.02.2021 Kabul Tarihi: 14.07.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.880197

**Öz:** Bu araştırmanın amacı İlkokul Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerde İlkokul Türkçe Programı'nda belirtilen kök değerlerin hangi düzeyde bulunduğunu belirlemek ve bu değerlere ilişkin öğretmen görüşlerini almaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu çalışmada doküman analizi yöntemi ile Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde yer alan değerler incelenmiştir. İlkokul Türkçe ders kitapları incelendiğinde kök değerlerin her sınıf düzeyinde artırlarak metinlerde yer aldığı ancak değerlerin metinlerde yer alma sıklığının dengeli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir amaca yönelik olarak öğretmenlerin değerlere ilişkin görüşleri Gaziantep ilindeki merkeze bağlı ilkokullarda görev yapan 17 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile alınmıştır. İçerik analizi yöntemi ile analiz edilen bulgulara göre, öğretmenlerin tamamı değerler eğitimine yönelik uygulamalardan sonra, öğrencilerin büyük bir kısmında, özellikle küçük yaş gruplarında değişiklik olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, okulda ve toplumda yaşanan şiddet olayları gibi çeşitli sorunların yalnızca okulda verilen değerler eğitimi ile önlenemeyeceği görüşüne sahip oldukları, ailenin de işe koşulması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca değerler eğitiminde yer alan değer ifadelerinin soyut olması ve değer öğretiminin çocukların soyut kavram ve ifadeleri henüz tam olarak anlamlandıramadığı küçük yaşlarda daha etkili olması tezatlığın değerlerin öğretimini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe dersi, değerler eğitimi, Türkçe ders kitabı

## INVESTIGATION OF NARRATIVE TEXTS IN TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF VALUES

### Abstract:

The aim of this study is to determine the level of root values specified in the Primary School Turkish Curriculum in the narrative texts in the primary school Turkish textbooks and to obtain teachers' opinions on these values. In this case study, the values in the narrative texts in Turkish textbooks were examined with the method of document analysis. When the primary school Turkish textbooks were examined, it was concluded that the root values were increased at each grade level and included in the texts, but the frequency of the values included in the texts was not balanced. For another purpose, semi-structured interviews were conducted with 17 primary school teachers. The answers given by the teachers were analyzed using the content analysis method. According to the data, after the practices for values education, all of the teachers stated that there was a change in most of the students, especially in younger age groups. Teachers had the view that various problems such as violence in the school and in the society could not be prevented only with the values education given at school, and the family should also be employed.

**Keywords:** Turkish lesson, values education, Turkish study book

### Giriş

Ülkemizde gerek eğitim sistemi içerisinde gerek sosyal hayatın içerisinde insani, manevi, sosyal ve millî değerlere önem verilmekte; huzurlu, sağlıklı, refah bir toplum yapısının sağlanması ve devamlılığı için öğrencilere küçük yaşlardan itibaren değerler eğitimi verilmektedir. Türk (2009), değerler eğitimi açısından bakıldığında eğitimin temel maksadının, bireylerin ve toplumların kendi kültürlerini tanımlarına yardım ederek, refaha ve mutluluğa ulaşmalarına ışık tutmak olduğunu ifade eder. Bu bağlamda değer eğitiminde öğretmen ve öğrenci özelliği önem arz etmektedir. Yalçinkaya ve Aktepe (2019) değer eğitiminde öğretmen kadar, öğrencinin yönelimleri, iyi bir aile eğitimi alması, okulda öğretmenden alacağı rol model davranışları görmesi ve doğru arkadaş seçiminde bulunması gibi birçok etken bir araya geldiğinde çocuk doğru değerleri edinebilir.

Son yüzyıllar göz önüne alındığında sosyal bilimlerin karşı karşıya kaldığı en önemli problemler arasında değerler gösterilmektedir. Değerler; sosyoloji, psikoloji, felsefe gibi pek çok bilim tarafından çalışma konusu olarak ele alınmaktadır. Toplum-bilimciler, antropologlar, sosyal psikologlar ve psikologlar bu dalda araştırması olan

bilim insanları içerisinde yer almaktadır. Yakın dönemlerde pek çok farklı kültürü ele alan psikologlar da değerleri inceleyen ve irdeleyen bilim insanları arasında gösterilmişlerdir. Değerler üzerine günümüze dek pek çok çalışma yapıldığını bilsek dahi değerlerin net tanımla neyi içerdiğine ilişkin kesin bir tablo çizmemiz güçtür (Bacanlı,1999; Bacanlı, 2002; Mehmedoğlu, 2006).

Rokeach'a (1973) göre değerler; davranışlara yol gösteren ama zaruri olarak onu gerektirmeyen, fikirler, nesnelere, davranışlar vb. durumlar konusunda duyusallık taşıyan düşüncelerdir. Rokeach'tan (1973) sonra Schwartz ve Bilsky (1987, 1990) değerlerin alan yazında tanımlanan niteliklerini de göz önünde bulundurarak bir tanımlama yapmışlardır. Buna göre değerler:

- a) İnançlar ve fikirlerdir.
- b) davranış ve hedeflerle ilintilidirler.
- c) durumların ötesindedirler.
- d) olayların ve davranışların tercihine ve farklılaşmasına önderlik yaparlar.
- e) önem dereceleri dikkate alınarak sıralanırlar.

Değerlerin alan yazında yer alan farklı pek çok tanımı olmasına rağmen asıl önem taşıyan konu, bu değerlerin yaşama transfer edilmesidir. Değerlerin benimsenmesi; algılanmasına, hayata yansıtılması için teşvik edilmesine ve bireyin kendi değerlerini kendisinin oluşturmasına bağlıdır (Grusec ve Goodnow, 1994: Akt. Çiftçi, Karapazar ve Kurnaz, 2013). Değerler, toplum tarafından kabul gören, onaylanan, kıymet verilen, iyi ve güzel bulunan tutum ve davranışlardır (Yalçınkaya ve Aktepe, 2019). Bireyin çevresindeki olayların iyi ya da doğrusu konusundaki yargılarını oluşturan temel kavram "değer" olarak ifade edilmektedir. Değerler, çevredeki olayları belirli bir süzgeçten geçirip, davranışlara yön vermeyi sağlayan olgulardır (Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012).

İlgili değerlerin giderek göz ardı edildiğinin fark edilmesi neticesinde, değerler eğitiminin önemi her geçen gün artmaktadır. Oysa önceden bu değerler, birey fark etmeden günlük yaşamda ona kazandırılan nitelikler bütünüydü. Fakat bugün geldiğimiz konum, giderek daha az önemsenen insani ve toplumsal ilişkiler, değerleri içeren bu davranış kalıplarının günlük yaşamda kazandırılmasına engel olmaktadır (Kaya, 2013).

Değerler, eğitim yoluyla kuşaktan kuşağa öğretilecek, sosyal yaşamda karakterli, tüm insanlara faydalı bireyler yetişmesini sağlayacaktır. Bu ise içinde bulunduğumuz kültürün sürekliliğini sağlayarak geçmişle gelecek arasında köprü kuracaktır. Değerler ve birey arasında çift yönlü bir döngü vardır. Değerler bireylerin deneyimleri sonucu edinilirken, edinilen bu değerler bireyi ve toplumu olumlu bir şekilde yönlendirecektir. Tüm bu hedeflere varmak ise sağlıklı bir eğitim sistemi ile mümkündür (Tokdemir, 2007).

Şen (2007), değer öğretiminin okullarda bir plan ve program eşliğinde yapıldığını, değerleri içeren hedefleri kazandırmak amacıyla bir rota çizilmesi gerektiğini ve değerlerin bireylere kazandırılması esnasında bir yöntem, bir sistem belirlenmediği takdirde başarı elde edilemeyeceğini belirtir. Türk Millî Eğitiminin genel hedefleri incelendiğinde değerlerin öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda ulusal, manevi, kişisel ve sosyal birtakım değerlerin genel bir bakış açısıyla ele alındığı görülmektedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, değerler eğitiminin amacına ulaşması için plan program dâhilinde sistematik olarak verilmesi gerekmektedir. Bu da öğretim programlarının uygulama alanı olan ders kitapları ile mümkündür. İçerdiği değerler incelendiğinde, Türkçe dersinin değer öğretimi konusunda büyük bir paya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Ülkemizde yukarıda sözü edilen problemlerin önlenmesi adına bu çalışmada, değerler eğitiminin önemli bir bölümünü üstlenme sorumluluğunu gösteren İlkokul Türkçe ders kitapları içerdiği değerler yönünden incelenmiş, elde edilen sonuçlar öğretmen görüşleri ile desteklenmiştir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı İlkokul Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerde yer verilen kök değerlerin hangi düzeyde bulunduğunu belirlemek ve bu değerlere ilişkin öğretmen görüşlerini almaktır. İlkokul 1-4. sınıflar arası Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde bulunan değerler nelerdir ve sınıf öğretmenlerinin bu değerlere ilişkin görüşleri nelerdir? Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 1-4. sınıflar arası Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde bulunan değerler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri, öğrencilere değerler eğitiminin amaçlarını kazandırmaya yönelik ne tür uygulamalar yapmaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri değerler eğitimine yönelik uygulamalardan sonra öğrencilerde olumlu davranış değişikliği oluştuğunu düşünmekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik uygulamalarda yaşadıkları sorunlar nelerdir?
5. Değerler eğitimindeki değer kavramı ile sınıf öğretmenlerinin değer kavramları uyuşmakta mıdır?

#### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durumlar çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilir. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir. Durum çalışmaları nicel veya nitel bir yaklaşımla ortaya koyulabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma yönelik sonuç-



lara ulaşmaktır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumla etkileşimleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Yıldırım ve Şimşek (2018) durum çalışmalarında çoğunlukla çok sayıda yöntem ile verilerin toplanabileceğini ifade ederler. Bu çalışmada ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin içerdiği değerler doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman analizini Berg ve Lune (2015) belirli kalıplar, temalar, önyargılar ve anlamlarını saptamak amacıyla belirlenen materyalin sistematik ve ayrıntılı olarak dikkatli bir biçimde irdelenmesi ve açıklanması şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 17 sınıf öğretmeni-nin değerlere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep il merkezinde bulunan 3 ilkökulda görev yapan 17 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo1’de çalışma grubunun demografik bilgilerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	8	47,05
	Erkek	9	52,94
	Toplam	17	100
	6-10	3	17,64
	11-15	2	11,76
	16-20	1	5,88
	21-25	3	17,64
	26-30	2	11,76
	Toplam	17	100
Sınıf Düzeyi	1	6	35,29
	2	6	35,29
	3	4	23,52
	4	1	5,88
	Toplam	17	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 47,05’i (f=8) kadın, %52,94’ü ise (f=9) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların kıdem yıllarına bakıldığında %35,29’unun (f=6) 1-5 arası kıdem yılına sahip oldukları, %17,64’ünün (f=3) 6-10 arası kıdem yılına sahip oldukları, % 11,76’sının (f=2) 11-15 arası kıdem

yılına sahip oldukları, %5,88'inin (f=1) 16-20arası kıdem yılına sahip olduğu, % 17,64'ünün (f=3) 21-25 arası kıdem yılına sahip oldukları ve %11,76'sının (f=2) 26-30 arası kıdem yılına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,29'u (f=6) 1.sınıf öğrencilerine, %35,29'u (f=6) 2.sınıf öğrencilerine, %23,52'si(f=4) 3.sınıf öğrencilerine eğitim ve %5,88'i (f=1) 4.sınıf öğrencilerine eğitim vermektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile doküman analizi için geliştirilmiş kontrol listesi kullanılmıştır. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kontrol listesi için temel eğitim alanında uzman iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış, önerdikleri düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hâle getirilmişlerdir.

**Yarı yapılandırılmış görüşme formu:** Görüşme formunda yer alan altı soruda; öğrencilere değer kazandırmaya yönelik öğretmenlerin yaptıkları etkinlik ve uygulamalar, değerler eğitimi ile birlikte öğrencilerde oluşan değişiklikler, değerler eğitimine yönelik uygulamalarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, değerler eğitimindeki değer anlayışı ile katılımcının değer anlayışına ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra üç alan uzmanından uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmelerden yapıldıktan sonra son hâli verilmiştir.

**Kök değerler kontrol listesi:** İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde yer alan kök değerlerin Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan kök değerlere göre dağılımını belirlemek için hazırlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen kök değerler şöyledir: dostluk, adalet, öz denetim, dürüstlük, saygı, sabır, sorumluluk, sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik (MEB, 2019). Kontrol listesi yoluyla temalara ayrılarak incelenmiştir. İncelenen kök değerlerden tablolar oluşturulup frekans ve yüzde (%) değerleri belirtilmiştir. Doküman analizi esnasında Türkçe Öğretim Programı'nda örneklendirilen alt değer ifadelerine, ihtiyaç duyulan yerlerde başvurulmuş ve analiz esnasında bu alt değerlere yer verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın veri toplama aşamasında ilk olarak Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı belirlenen okullarda çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonraki süreçte belirlenen okullara gidilip araştırmacı tarafından öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Verilerin yalnızca araştırma esnasında kullanılacağı, kişisel bilgilerin kullanılmayacağı katılımcılara belirtilmiştir. Görüşme esnasında ses kaydı alınmış ve eş zamanlı olarak verilen yanıtlar not tutulmuştur. Araştırmanın doküman analizi aşaması için seçilen bu okullarda da okutulan Türkçe Ders Kitapları (1-4.sınıf) edinilerek değerler yönünden incelenmiştir.

Araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul izni alınmamıştır. Ancak Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ile araştırmanın verileri toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin incelenmesinde öğretmen görüşmeleri için içerik analizi ve ders kitaplarının incelenmesinde doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Karasar (1998); araştırmanın gerekli verilerin toplanması ile bitmeyeceğini, toplanan verilerin araştırmanın problemine çözüm önerileri geliştirecek şekilde işlenerek çözümlenmesi, yorumlanıp değerlendirilmesi gerektiğini ve araştırmanın özgünlüğünün bu aşama ile belirginleşip bütünlük kazandığını ifade eder. Bu araştırma görüşme ve doküman analizi olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada araştırma kapsamında yapılan görüşmeler, içerik analizi yapılarak incelenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2018) içerik analizindeki esas hedefin, toplanmış olan verileri yorumlayabilecek ilişki ve kavramları saptamak olduğunu belirtir. Toplanan veriler kavramsallaştırılır, bu kavramlara göre mantıksal bir şekilde düzenlenir ve buna göre veriyi içeren temalar tespit edilir. Temalar ise olguların daha iyi düzenlenerek anlaşılmasını sağlar. Bu bağlamda, içerik analizi sayesinde veriler tanımlanır, verilerde saklı olabilecek gerçekler ortaya koyulmaya çalışılır. İçerik analizinin en belirgin özelliği, benzer verilerin tema ve kavramlar ile bir araya getirilmesi ve araştırmayı okuyanların anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmasıdır.

Öncelikle görüşme yapılan öğretmenler, 1-10'a kadar Ö1, Ö2 şeklinde numaralandırılmış ve çözümlemelerde bu kodlar kullanılarak yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulardan kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra her kod için öğretmenlerin yanıtlarından benzerlik durumlarına göre temalar oluşturulmuştur. Temalardaki verilerin tekrar etme sıklığına bağlı olarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve işlenen veriler yorumlanmıştır. Böylece araştırmanın çözümlenmesi aşamasında veriler ayıklanmış, gerekli kodlama ile sınıflandırma işlemi yapılmış ve verilerin analizi tamamlanmıştır. İkinci aşamada ise yukarıda belirtildiği üzere İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler, Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan kök değerler açısından temalara ayrılarak incelenmiştir. İlkokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabından başlamak üzere 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler ve devamında yer alan etkinlikler, temalara ayrılarak incelenmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen kök değerlerin tekrar etme sıklığı, frekans analizi ile çözümlenerek kaydedilmiştir. Her metin için aynı işlem yapılmış, her tema ve sınıf düzeyi için tablolar oluşturulmuştur. Bazı metinlerde değerler doğrudan yer almayıp dolaylı ifadelerle verildiği için frekans analizi ile çözümlenmek mümkün olmamıştır. Dolaylı olarak belirtilen bu değerler tablolarda işaretlenerek belirtilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler değerler yönünden incelenmiş, ulaşılan sonuçlar tabloleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Doküman analizi yapılırken Ta-

lim Terbiye Kurulu Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan kök değer ifadeleri dikkate alınmıştır. Öğretim programında yer alan kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik (MEB, 2019). Araştırmanın ikinci aşamasında ise öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri alınmış, alınan yanıtlar kodlama yapılarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

### 1. İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinlerin Değerler Yönünden Analizi

Bu bölümde ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler değerler yönünden temalara ayrılarak doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu bağlamda İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan kök değerler tablolaştırılmıştır.

Doküman analizi aşamasında öyküleyici metinlerdeki değer içeren ifadeler her bir metin için; kelimeler, cümleler ve paragraflar programda belirlenen kök değerlere göre incelenip sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma aşamasında Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kök değer ifadeleri yazılmıştır. Sınıflandırma işlemi belirlendikten sonra İlkokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabından başlamak suretiyle İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe ders kitapları metinler bazında incelenip temalar hâlinde tablolaştırılmıştır. Bu sayede hem metinlerde yer alan değerlerden hangilerinin vurgulandığı hem de metnin yer aldığı tema genelindeki değer dağılımı gözlenmiştir. Araştırma kapsamında kök değerlerden bazılarının metnin içeriğinde dolaylı olarak yer aldığı gözlenmiştir. Bu değerler metnin içeriğinde kavram olarak yer almadığından ~ işareti ile gösterilmiştir. Dolaylı olarak yer alan kök değerlerin geçtiği bölümler alıntılanarak bulgulara eklenmiştir.

**Tablo 2.** 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerin Analizi

Temalar	Değerler	F	%
5. Tema: Çocuk Dünyası	Sevgi	5	62.5
	Sorumluluk	~	~
	Saygı	~	~
	Özdenetim	~	~
	Dostluk	1	12.5
	Yardımseverlik	2	25
6. Tema: Doğa ve Evren	Sevgi	2	100
	Yardımseverlik	~	~
7. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	Vatanseverlik	18	64.5
	Sevgi	8	28.5
	Saygı	1	3.5
	Yardımseverlik	1	3.5

8. Tema: Bilim ve Teknoloji	Sevgi	7	70
	Sorumluluk	2	20
	Sabır	1	10
	Saygı	~	~
	Özdenetim	~	~
	Yardıms severlik	~	~

İlkokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabı 5.temadan başladığından incelemelere 5.temadan başlanmıştır. 5. temadan son tema olan 8. temaya kadar yapılan incelemelerde çeşitlilik açısından en fazla değere yer verilen temalar 5 ve 8. temalardır. İlkokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabında 7. Tema olan Millî Mücadele ve Atatürk temasında ağırlıklı olarak (%64.2) vatanseverlik değerine yer verilirken tüm temalarda en çok yer verilen değer, programda kök değer olarak yer alan sevgi kök değeri olduğu görülmüştür. Sevgi kök değeri; okul sevgisi, kitap sevgisi, Atatürk sevgisi, hayvan sevgisi, insan sevgisi gibi birçok farklı alt değer bağlamında kullanılmıştır. İlkokul 1.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan bu değerlerin öğrencilere milli manevi değerlerimizi kazandırmak açısından uygun olduğu görülmektedir. Ancak temalarda yer alan değerlerin kitaplarda eşit sayıda yer almadığı, bazı değerler metinlerde çok fazla yer alırken bazılarının çok az yer aldığı belirlenmiştir. Doğrudan kitaplardaki metinlerde yer almayan ancak sezdirilen sorumluluk, saygı, özdenetim ve yardıms severlik değerlerinin doğrudan kullanımlarının da metinlere eklenmesi öğrencilerin bu değerleri daha kolay içselleştirmesini sağlayabilir.

**Tablo 3. 2. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerin Analizi**

Temalar	Değerler	f	%
1. Tema: Çocuk Dünyası	Sevgi	8	100
2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	Sevgi	5	50
	Vatanseverlik	3	30
	Saygı	1	10
	Yardıms severlik	1	10
3.Tema: Erdemler	Dostluk	27	45.7
	Sevgi	17	28.8
	Yardıms severlik	29	15.2
	Saygı	5	8.4
	Sorumluluk	1	1.6

## İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinlerin Değerler Yönünden İncelenmesi

4. Tema: Millî Kültürümüz	Yardımseverlik	2	66.6
	Sevgi	1	33.3
	Saygı	~	~
5.Tema: Doğa ve Evren	Sevgi	6	100
6.Tema: Vatandaşlık bilinci	Sevgi	2	66.6
	Yardımseverlik	1	33.3
	Sorumluluk	~	~
	Sabır	~	~
7.Tema: Sağlık ve Spor	Sevgi	7	77.7
	Yardımseverlik	2	22.2
	Özdenetim	~	~
8. Tema: Bilim ve Teknoloji	Sevgi	3	50
	Dostluk	2	33.3
	Yardımseverlik	1	16.6

İlkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 8 temada yer alan kök değerler Tablo 3'te gösterilmiştir. Tablo 3'e göre değerlerin çeşitliliği açısından en fazla değere yer verilen tema 3. tema olan "Erdemler" temasıdır. İlkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki temalarda çoğunlukla sevgi değerine yer verildiği görülmüştür. Öz denetim, sabır ve sorumluluk gibi bazı çoklu davranış örüntülerini gerektiren değerlerin metinler içerisinde dolaylı olarak yer aldığı tespit edilmiştir. İlkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin İlkokul 1.Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerle benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Temalarda yer alan değerlerin 2.sınıf kitaplarında yer alan metinlerde de dengesiz şekilde dağıldığı görülmektedir.

**Tablo 4.** 3.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerin Analizi

Temalar	Değerler	f	%
1. Tema: Birey ve Toplum	Sevgi	1	25
	Doğruluk/dürüstlük	4	75
2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	Vatanseverlik	~	~
	Sabır	3	27.2
	Yardımseverlik	2	18.1
	Dostluk	1	9
	Sevgi	3	27.2
3.Tema: Erdemler	Saygı	1	9
	Sevgi	6	23
	Yardımseverlik	18	69.2
	Dostluk	1	3.8
4. Tema: Millî Kültürümüz	Saygı	1	3.8
	Sevgi	4	80
	Saygı	1	20
5.Tema: İletişim	Saygı	2	33.3
	Adalet	1	16.6
	Yardımseverlik	3	50
	Sevgi	~	~
6.Tema: Bilim ve Teknoloji	Sevgi	2	100
7.Tema: Çocuk Dünyası	Dostluk	2	6.8
	Sevgi	27	93.1
8. Tema: Sağlık ve Spor	Sevgi	6	66.6
	Doğruluk/dürüstlük	1	11.1
	Yardımseverlik	1	11.1
	Saygı	1	11.1

İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerlerin çeşitliliği açısından en fazla sayıda değere yer verilen tema “Millî Mücadele ve Atatürk” temasıdır. Tüm temalar genelinde en sık söz edilen değer, Tablo 4’e göre sevgi kök değeridir. Her temada ağırlık verilen değer farklıdır. İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bu değerlerin öğrencilerin seviyesine uygun olduğu görülmektedir. “Millî Mücadele ve Atatürk” ile “Millî Kültürümüz” temalarında yer alan değerler öğrencilere Atatürk sevgisi, vatan sevgisi, milli mücadelenin önemi gibi değerleri kazandırmada etkili olacaktır. “Erdemler” temasında sıklıkla yer alan yardımseverlik değeri ise öğrencilerin küçük yaşta yardımseverliğin önemini içselleştirmesine olanak sağlayacaktır.

**Tablo 5.** 4.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerin Analizi

Temalar	Değerler	f	%
1. Tema: Okuma Kültürü	Dostluk	5	50
	Sevgi	3	30
	Saygı	1	10
	Doğruluk/dürüstlük	1	10
	Adalet		
2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk	Sevgi	1	14.2
	Vatanseverlik	6	85.7
3.Tema: Erdemler	Yardıms severlik	4	12.5
	Dostluk	13	40.6
	Sevgi	10	31.2
	Doğruluk/dürüstlük	5	15.6
4. Tema: Bilim ve Teknoloji	Sevgi	7	41.1
	Doğruluk/dürüstlük	2	11.7
	Sabır	6	35.2
	Yardıms severlik	2	11.7
5.Tema: Doğa ve Evren	Sevgi	3	75
	Dostluk	1	25
	Özdenetim		
6.Tema: Millî Kültürümüz	Doğruluk/dürüstlük	1	3
	Sabır	1	3
	Sevgi	6	18.1
	Dostluk	12	36.3
	Saygı	2	6
	Vatanseverlik	11	33.3
7.Tema: Sağlık ve Spor	Sevgi	3	50
	Özdenetim		
	Sabır	2	33.3
	Sorumluluk	1	16.6
8. Tema: Sanat	Sevgi	3	75
	Vatanseverlik	1	25

Tablo 5 incelendiğinde değerlerin çeşitliliği açısından en fazla sayıda değere yer veren tema “Millî Kültürümüz” temasıdır. İlkokul 1 ve 2. sınıf kitaplarında da olduğu gibi 4. sınıf kitabında da tüm temalar arasında en sık rastlanan değer in sevgi kök de-



ğeri olduğu saptanmıştır. Ancak bu sınıf seviyesindeki metinlerde yer alan değerlerin önceki sınıf seviyesindeki metinlere oranla daha dengeli dağıldığı görülmektedir. Her temada farklı bir değere yer verildiğine ulaşılmış ve sınıf düzeyleri arttıkça yer verilen değerlerin çeşitliliğinin de arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşları büyüdükçe, önemini kavrayıp edinmeleri gereken değerler de arttığı için Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin sayısının ve çeşitliliğinin artması beklenen bir durumdur. Ancak kök değerler içerisinde yer almasına rağmen kitaplarda doğrudan yer almayan adalet ve özdenetim kök değerinin de kitaplara eklenmesi öğrencilerin bu değeri daha kolay içselleştirmesini sağlayabilir.

## 2. Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulguların Analizi

Görüşme sorularına verilen yanıtların analizi yapılırken yineleme sıklıkları ve benzerliklerine göre kategorize edilmiş ve tablolar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler görüşmelerden alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

**2.1 “Değerler eğitiminin amaçlarını kazandırmaya yönelik ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?” sorusunun analizi:** Çalışmanın bu basamağında değerler eğitiminin amaçlarını kazandırmaya yönelik öğretmenlerin yaptığı uygulamalardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bölümdeki yanıtlar benzerliklerine göre program dahilindeki etkinlikler ve program haricindeki etkinlikler şeklinde temalaştırılmıştır. Birden fazla temada yanıtı olan katılımcıların yanıtları, ait olduğu gruba dâhil edilmiştir.

**Tablo 6.** Değerler Eğitimi Öğrencilere Kazandırmaya Yönelik Öğretmenlerin En Sık Başvurdukları Etkinlikler

	Uygulama	f	%
Program dâhilindeki etkinlikler	hikaye	8	11.9
	pano çalışması	9	13.4
	drama	8	11.9
	video çalışması	3	4.4
	beyin fırtınası	1	1.4
	planlar	1	1.4
	projeksiyon çalışması	1	1.4
	şeref köşesi	1	1.4
	oyun	1	1.4
	soru-cevap	1	1.4

Program haricindeki etkinlikler	yaparak yaşayarak öğrenme	9	13.4
	telkin etme	10	14.9
	veli toplantısı	1	1.4
	ders kitabı	3	4.4
	örnek olay	7	10.4
	ödüllendirme/pekiştirme	1	1.4
	gezi	1	1.4
	model olma	1	1.4

Katılımcıların verdiği yanıtlardan hareketle oluşturulan Tablo 6'ya göre, değerler eğitimi öğrencilere kazandırmaya yönelik öğretmenlerin en sık başvurdukları uygulamaların program haricindeki etkinliklerde yer alan telkin etme uygulaması olduğu (%14.9) görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle sohbet havası içerisinde konuşarak veya anlık bir olaya müdahale ederken telkin yöntemini kullanarak onlara değer kazandırmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Böylece bir ders konusu olarak değil, günlük hayatın akışı içinde gelişen olaylara dayalı seyreden durumlarda değerler eğitimi kullandıkları görülmektedir. Telkin etme uygulamalarını ise programda yer alan etkinlikler arasında bulunan pano çalışmaları takip etmektedir (%13.4). Pano çalışmalarında öğretmenler öğrencileri işe koşarak onlara değerlerin yer aldığı afiş, poster, broşür hazırlatarak bunların sınıf panosunda sergilenmesini sağlamışlardır. Daha sonra yaparak ve yaşayarak öğrenme ve drama etkinlikleri en sık kullanılan uygulamalardır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö4 (3.sınıf) soruyu: *“Derslerde çeşitli çalışmalarımız oluyor. Konular elverdiği ölçüde, konular geldikçe çalışmalar yapıyoruz. Bunun dışında pano hazırladım ben değerler eğitimi ile ilgili. Pano çalışmamız oluyor. Hangi değer varsa o değerle ilgili panoya çeşitli yazılar, broşürler asıyoruz. Bu şekilde çocuklara değerleri kazandırmaya çalışıyoruz elimizden geldiğince.”* şeklinde yanıtlamıştır.

Başka bir katılımcı olan Ö12 (1.sınıf) soruyu: *“Öğrenciler birinci sınıf öğrencisi olduğu için okuma yazmayı yeni öğrendiler. Ben de hikaye üzerinden daha çok gittim. Bir metin okuyup, çocuklara okutup o metindeki değer hakkında çocukların fikirlerini aldım ama soru cevap şeklinde daha çok. Video çalışması ya da yine değerlerden biri hakkında resim olabilir, pano düzenleme olabilir, daha çok bunlar üzerinden gittik.”* şeklinde yanıtlamıştır. Diğer bir katılımcı olan A öğretmen (1.sınıf) şöyle yanıt vermiştir: *“Kazandırılmak istenen değerle ilgili önce mini bir beyin fırtınası yaptırıp doğru değer ve davranışı kendilerinin sezerek üzerinde genişletme yaptırıyoruz.”* şeklinde yanıtlamıştır. Görüşme yapılan katılımcılardan Ö2: *“Evde kahve yapımı, büyükleri karşılama, el öpme, kolonya şeker verme görevlerini vermekteyiz.”* yanıtını vererek saygı, sorumluluk, yardımlaşma değerlerini öğrencilere yaparak yaşayarak kazandırmayı hedeflediğini göstermiştir.

**2.2 “Değerler eğitimine yönelik uygulamalardan sonra öğrencilerde olumlu davranış değişikliği oluştuğunu düşünüyor musunuz?” sorusunun analizi:** Bu soruya verilen yanıtlar öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik uygulamalarından sonra öğrencilerde olumlu davranış değişikliği olup olmadığını, oluyorsa nasıl bir değişikliğin meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Değerler eğitimine yönelik uygulamalardan sonra öğrencilerde değişiklik olup olmadığına dair bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Değerler Eğitimine Yönelik Uygulamalardan Sonra Öğrencilerdeki Değişiklik Durumları

Öğrencilerde Değişiklik		
Oluyor	14	82.3
Küçük yaşlarda oluyor	2	11.7
Yavaş değişim oluyor	1	5.8

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların “Değerler eğitimine yönelik uygulamalarınızdan sonra öğrencilerde olumlu davranış değişikliği oluyor mu? Nasıl?” sorusuna verdikleri yanıtlarda 17 öğretmenden 14’ü (%82,35) oluyor yanıtını verirken katılımcılardan 2’si (%11,76) küçük yaşlarda değişim olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. 1 katılımcı (%5,88) yavaş değişim olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö10 bu durumu; *“Oluyor, mutlaka. Zaten eğitimin amacı bu. Eğer çocukta bir değişiklik olmuyorsa sizin yaptığınız her şey çöpe gitmiş demektir. Bu da öğretmenin başarısızlığını gösterir bence. Eğer çocukta değişiklik oluyorsa ki ben çocuklarımda gözlemliyorum yani bakıyorum, şöyle anlatayım mesela çocuklar birinci sınıfa geldiğinde hata yaptıklarında asla özür dilemiyorlardı. Ama şimdi sıkıntı olduğu zaman kendi aralarında çözüp özür diliyorlar. Birbirlerinden özür diliyorlar veya teşekkür ediyorlar birbirlerine karşı...”* şeklinde ifade etmiştir. Ö12 ise *“Tabii şimdi ufak çocuklar olduğu için bunlara bu değerleri kazandırmak daha kolay oluyor. Çoğunda olumlu yönde gelişme oluyor.”* şeklinde yanıt vermiştir.

**2.3 “Değerler Eğitimine yönelik uygulamalarınızda ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz, çözemediğiniz sorunlar nelerdir?” sorusunun analizi:** Verilen yanıtlar öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik uygulamalarında ne tür sorunlar yaşadığını, bu sorunları nasıl çözüme ulaştırdıklarını, sorunları çözemedikleri durumlarda ne tür bir yol izlediklerini ortaya koymaktadır. Sorun teması, sınıf içinde yaşanan sorunlar, sınıf dışında yaşanan sorunlar ve sorun olmuyor şeklinde temalaştırılmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik uygulamalarında yaşadıkları sorunlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Uygulamalarında Yaşadıkları Sorunlar

	Uygulama	f	%
Sınıf İçinde Yaşanan Sorunlar	Değerler eğitiminin teorik ve soyut kalması	3	14.2
	Kalabalık sınıf	1	4.7
	Ders süresinin kısıtlılığı	1	4.7
	Çocuğun kendi düşünceleri	2	9.5
	Dışlama	1	4.7
Sınıf dışında oluşan sorunlar	Aile ve çevre	10	47.6
	Şiddet	1	4.7
Sorun yok	Sorun olmuyor	2	9.5

Tablo 8'e göre öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar büyük oranda (%47.6) aileden kaynaklı sorunlardır. Bunu takip eden yanıt, öğrencilere değer kazandırma aşamasında değerler eğitiminin teorik ve soyut kalması (%14.2) olmuştur. Konunun yapısından kaynaklanan bu sorunun çözümü aşamasında öğretmenler, değerleri somutlaştırmak adına drama ve rol oynama yöntem ve tekniklerini kullanarak değerlerin kazandırılma sürecini kolaylaştırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan Ö1: *"Verilmek istenilen değerlerden bazılarının toplumun büyük kesiminde tersi yönde bir davranış gözlemlediğinden dolayı çocuk o değeri davranışa dönüştürmekte zorlanıyor. Çünkü güncel yaşamında tersi davranışlarla sürekli karşılaşmakta."* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Değerler eğitiminin soyut ve teorik kalmasından dolayı sorun yaşadığını dile getiren Ö6: *"Çözemediğimiz sorunlar var aslında. Değerler eğitiminin çok soyut ve teorik kaldığını düşünüyorum. Bir değer meselesinin yaparak-yaşayarak uzun soluklu bir pratikle ancak bir kişiye -işte öğrenciyse bu- yerleşebileceğini düşündüğüm için kağıt üzerinde, belirli konular üzerinde teorik olarak işlenmesi yeterince faydalı olmuyor diye düşünüyorum..... Anca işte öğretmen, az önce sözünü ettiğim o Suriyeliler meselesi olsun, yabancıya, bir başkasına bakış noktası olsun bunlar noktasında çeşitli pratikleri zorlayarak belki bir şekilde bir fayda sağlayabiliyor."* diye ifade etmiştir.

**2.4 "Sizce değerler eğitimindeki değer kavramı sizin değer anlayışınızla uyumlu mu?" sorusunun analizi:** Değerler eğitimindeki değer anlayışı ile öğretmenlerin değer anlayışının uyuşup uyuşmadığına dair görüşler Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Değerler Eğitimindeki Değer Anlayışı ile Öğretmenlerin Değer Anlayışının Uyuşup Uyuşmadığına Dair Görüşler

Değer Kavramı	f	%
Uyuşuyor	9	52.9
Uyuşmuyor	1	5.8
Kısmen Uyuşuyor	7	41.1

Tablo 9'a göre 17 katılımcının 9'u (%52,94) uyuşuyor yanıtını verirken 1 katılımcı (% 5,88) uyuşmuyor yanıtını vermiştir. Katılımcılardan 7 kişi (% 41,17) kısmen uyuşuyor şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcılardan değerler eğitimindeki değer anlayışının kendi değer anlayışı ile kısmen uyuştuğunu ifade eden Ö3: *"Tamamen uyuşmamaktadır. Bu değerlerin daha çok evrensel değerler üzerinden uygulamaya dönük işlenmesi ve yöneten kişilerin de bu değerlere sahip çıkması gerekmektedir."* şeklinde yanıt vermiştir. Bu soruya yanıt veren katılımcılardan Ö2 değerler eğitimindeki değer anlayışının kendi değer anlayışı ile uyuşmadığını söyle dile getirmiştir: *"Hayır uyuşmuyor. Çünkü bizler aile ortamında öğretmenimize ve çevremize saygılı ve adil olmayı öğrendik. Maalesef saygı ve adalet sınıfta kaldı."* Katılımcılardan görüşlerinin uyuştuğunu dile getiren Ö8 şöyle yanıt vermiştir: *"Tabii ki dediğim gibi zaten bu değerlerin hepsi bizim hayatımızda olan ve olması gereken değerler. Hani bu kapsamda böyle bir proje olmasa bile ben sınıfta her zaman bunun gözetir ve mutlaka bunların etkili olmasını sağlarım. Yani benim için dersten daha önemli olan iyi insan yetiştirmek."*

Öğretmenlerin % 52,94'ü değerler eğitimindeki değer kavramı ile kendi değer anlayışlarının uyuştuğunu ifade ederken bir öğretmen uyuşmadığını ifade etmiştir. Gerekçe olarak ise kendilerinin aile ortamında öğretmenlerine ve çevresine saygılı ve adil olmayı öğrendiklerini dile getirmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin çoğunun değerler eğitimi konusunda ailenin okulu desteklemesini bekledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin değerler eğitimindeki değer anlayışı ile kendi değer anlayışları büyük ölçüde uyuşmakla birlikte başta aile ve çevreden kaynaklı olarak uygulama alanında sıkıntı yaşadıkları söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul Türkçe ders kitapları incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programında yer alan kök değerlerin 1. sınıf dâhil olmak üzere tüm sınıf düzeylerinde yer aldığı gözlenmiştir. İlkokul Türkçe ders kitapları incelendiğinde kök değerlerin tek bir temada işlenmesi gereken bir içerik olarak ele alınmadığı; her temada ayrı bir değere vurgu yapıldığı ve bu temalarda vurgulanan belirli bir değer yanısıra birden fazla değere yer verildiği görülmüştür. Böylece değerler pek çok farklı öyküleyici metin aracılığıyla sık sık tekrarlanarak sarmal bir döngü içerisinde öğrencilerin dikkatine sunulmuştur. Ancak değerlerin metinlerde yer alma sıklığına bakıldığında orantısız bir dağılım olduğu

belirlenmiştir. Bazı değerler metinlerde sıklıkla vurgulanırken bazıları çok az yer almıştır. Tüm sınıflara ait Türkçe ders kitabındaki temalarda çoğunlukla sevgi değerine yer verildiği görülmüştür. Öz denetim, sabır ve sorumluluk gibi bazı çoklu davranış örüntülerini gerektiren değerlerin metinler içerisinde dolaylı olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Oysa bu değerlerin öğrencilerin daha kolay içselleştirilebilmesi için doğrudan metinlerde yer alması daha uygundur. Tüm sınıflarda en az yer verilen değer adalet değeridir. Öğrencilerin kazanması gereken önemli bir değer olan adalet değeri aynı zamanda anlaşılması zor bir kavramdır. Bu nedenle metinlerde daha fazla vurgulanması önem taşımaktadır. Her temada farklı bir değere yer verildiği bulgusuna ulaşılmış ve sınıf düzeyleri arttıkça yer verilen değerlerin çeşitliliğinin de arttığı tespit edilmiştir. Çelikpazu ve Aktaş (2011) 6.7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan değerleri incelemiş ve bu kitaplardaki metinlerin öğrencilere değerleri kazandırmada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Baki (2019) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe ders kitaplarında değer aktarımının niceliksel olarak yavaş bir şekilde yapılmasına rağmen sınıf düzeyleri ile ders kitaplarındaki temalar ve değerlerin tam olarak örtüşmediği, bazı değerlerin kitaplarda bulunmadığı ve değerlerin dağılımında bir sistematik yapılanmanın olmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmede öğretmenler, öğrencilere değer kazandırmaya yönelik sıklıkla başvurdukları yöntemlerin başında hikâye, drama ve rol oynama etkinliklerinin geldiğini belirtmişlerdir. Bu yöntemlerin, değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini kolaylaştırdığı sonucundan hareketle değer öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin kullanımına ağırlık verilmesinin fayda sağlayacağı söylenebilir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle değerler eğitimine yönelik uygulamalardan sonra öğrencilerin büyük bir kısmında, özellikle küçük yaş gruplarında, değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bazı öğretmenler, çocuğun o zamana kadar oluşturduğu kendi değerler sisteminin, aile veya çevresinden gördüğü birtakım yanlış davranışların çocuğu olumsuz etkilediğini belirtmiş, okulda verilen değerler eğitiminin ailede desteklenmediği sürece etkili olamayacağını ifade etmişlerdir. Sosyal çevre değer eğitimine etki eden faktörlerden biridir. Çocuğun, dünyaya geldiğinde iletişim hâlinde olduğu ilk sosyal çevre ailedir. Nirun (1994) insani değerlerin temelini önce aile ortamı içerisinde atıldığını ifade eden sözlerinde bu bulguyu desteklemektedir. Anne babaya saygı, büyüklere hürmet, doğruluk, küçüklere sevgi, dürüstlük, güvenilir ve adil olmak gibi değerler en başta aile kurumunda yer bulurlar. Zaman içerisinde topluma yayılırlar. Aileler topluma yetenekli bireyler kazandırmaya çaba gösterdiği müddetçe toplumda var olan değerler sürdürülebilir.

Aktepe ve Aktepe'ye göre (2009) değerlerin öğretimi informal olarak ilk olarak ailede başlar ve daha sonra formal anlamda okulda devam eder. Okul atmosferi, okul kültürü, okul yönetimi, çevre-okul ilişkileri, çevre-arkadaş ilişkileri, öğretmenlerin değerleri, anne-babanın değerleri ile çocuğun değer yargıları arasındaki bağ çocuğun okulda öğrendiği ya da edindiği değer ile doğrudan ilişkilidir.

Doğan (1999), değer üreten kurumların başında aile ve okulun geldiğini ifade eder. Ancak bu kurumların, küresel gelişimlerin millî ve yerel kültürlerde oluşturduğu değer karmaşası karşısında çaresiz kaldığını belirtir. İşte bu karmaşanın içine doğan çocuklar, değerler eğitimi olsa dahi ikileme düşmekte, bu değerleri içselleştirip karakter hâline getirememektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadesine göre, bunun çözümlerinden biri, çocuğun okulda aldığı değerler eğitiminin evde, yakın çevrede, sinemada, televizyonda, sosyal medyada, kısaca tüm sosyal hayatın içinde desteklenmesidir.

Değerler eğitimine yönelik çalışmalardan sonra öğrencilerde olumlu yönde davranış değişikliği oluşup oluşmadığı konusunda öğretmenlerden büyük çoğunluğu olumlu davranış değişikliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı küçük yaşta yapılan eğitimlerde olumlu davranış değişikliği olduğunu belirtirken, sadece bir öğretmen değişiklik olmadığını belirtmiştir. Keskinoglu (2008), insani değerler eğitimi verilen öğrencilerden beşinci sınıfa giden öğrencilerin bulunduğu kontrol ve deney grubunun son test puanlarında deney grubu yararına anlamlı bir farklılık gözlemlendiğini açıklamıştır. Verilen insani değerler eğitiminin beşinci sınıfa giden öğrencilerin ahlaki gelişimine önemli bir yararlılık sağladığını ifade etmiştir. Aladağ (2009) tarafından yapılan çalışma da değer eğitimi uygulamalarının bireylerin belirli değerleri edinmesinde önemli etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, bu çalışmadaki öğretmen görüşmelerinde sorulan “Değerler eğitimine yönelik uygulamalarınızdan sonra öğrencilerde değişiklikler oluyor mu?” sorusuna verilen yanıtları destekler niteliktedir. Birçok öğretmen öğrencilerde olumlu yönde değişiklikler oluştuğunu gözlemlendiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler değerler eğitimine yönelik yaşadıkları sorunların başında aileden kaynaklı sorunlar geldiğini belirtmişlerdir. Bunu takip eden sorun ise, öğrencilere değer kazandırma aşamasında değerler eğitiminin teorik ve soyut kalması olmuştur. Bu sorunun çözümü için öğretmenler, değerleri somutlaştırmak amacıyla, drama ve rol oynama gibi yöntemleri kullanarak değerleri kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Maboçoğlu'na (1998) göre ahlak eğitimi dördüncü sınıftan sonraki süreye denk gelmelidir. Ahlak eğitiminde düzenli ve sistemli aydınlatma ve bilgilendirmenin bu dönemden sonra yapılması gerektiğini belirtir. Coşkun ise (2011) değer eğitiminin ilköğretimde daha etkin olduğunu ifade eder. Ergenliğe yaklaştıkça popüler değerler daha fazla kabul gördüğünden değer kazanımının zorlaştığını belirtir. Araştırmacının değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların okul öncesi dönemden başlayarak, ilköğretim ağırlıklı olmak üzere tüm eğitim kademelerinde uygulanması gerektiğini ifade eden bu görüşleri, bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, küçük yaş gruplarına verilen değerler eğitiminin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler, çocukların bu zamana gelinceye kadar ki süreçte geliştirdikleri bir anlayış olduğunu, çocuğun bir direnç gösterdiğini, bunun ise değerler eğitimi zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu nedenle değerler eğitimi öğrencilere henüz ilköğretim çağına gelmeden verilmeye başlanmalıdır.

Değerleri içeren davranış kalıplarının diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi tekrar edilmesi gerekir. Bununla ilgili etkinlik, alıştırma ve tekrarlarla hayata geçirilmesi önemlidir (Aydın, 2003). Öğretmenin değer sahibi ve erdemli birey olması ve bu değerleri çocuklara nasıl öğreteceği veya kazandıracığı konusunda bilgi ve beceri sahibi olmasının yanında günlük yaşamında bunları davranışlarına yansıtması gerekmektedir (Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Tonga, 2017).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası değerler eğitimindeki değer anlayışı ile kendi değer anlayışının uyuştüğünü belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise değerler eğitimindeki değer anlayışı ile kendi değer anlayışının kısmen uyuştüğünü belirtirken, bir öğretmen değerler eğitimindeki değer anlayışı ile kendi değer anlayışının uyuşmadığını belirtmiştir. Robbins (1994) kişinin değerlerini oluştururken iyi ve istedik olduğunu düşündükleri durumları değerlendirdiklerini belirtir. Bu sebeple değerler kişiler tarafından göreceli önemlerine göre oluşturulur, diğer bir deyişle her birey bir değer sistemini oluşturan bir takım değerlere sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin değerler eğitiminde yer alan değerler ile kendi değerleri arasındaki uyum konusunda farklı görüşlere sahip olmaları beklenen bir durumdur.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir:

- İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde Türkçe Programında yer alan kök değerlerin dengeli dağılması sağlanmalıdır.
- İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde adalet ve özdenetim değerlerine ilişkin öyküleyici metinlerin sayısı artırılmalıdır.
- Tüm değerinin öğretiminde görsel destekler sağlanabilir. Drama, rol oynama gibi yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin soyut özellikteki değerleri içselleştirmesi kolaylaştırılabilir.
- Değerler eğitiminin küçük yaş gruplarında daha etkili olduğu, çocuğun o zamana kadar oluşan yerleşik davranışlarının değerler eğitimini zorlaştırmasından dolayı değerler eğitiminin okul çağı başlamadan çok önce ailede verilmelidir. Bu amaçla okul öncesi dönemden başlayarak velilere bilgilendirici etkinlikler yapılabilir.
- Değerler eğitimine yönelik yaşanan sorunlardan biri de sınıf mevcutlarının kalabalık olması olduğundan sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir.
- Değerler eğitimi amacıyla nedenle müze gezisi, piknik, doğa yürüyüşü, kütüphane gezisi, kardeş okul projeleri ve benzeri kültürel geziler ve topluma hizmet uygulamaları ile öğrencilerin duyuşsal ve sosyal yönü kuvvetlendirilebilir.
- Bu araştırmada sadece Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler incelenmiştir. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler, müzik, resim gibi değerler eğitimine uygun olan derslerdeki değerler incelenerek değerlendirilebilir.



## Kaynakça

- AKTEPE, V., ve Aktepe, L. (2009). *Öğrencilerde iyilik yapma bilincini yerleştirmede kullanılacak metotlar ve öneriler*. 1. Ulusal İyilik Sempozyumu. Elazığ: İl Millî Eğitim Müdürlüğü-Fırat Üniversitesi, 1, 197 – 203.
- AKTEPE, V., ve Yalçınkaya, E. (2016). *Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(2), 113 - 131.
- ALADAÇ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorunluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AYDIN, M. Z. (2003). *Ahlâk öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Nobel Yayınları.
- BACANLI, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- BACANLI, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- BAKİ, Y. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi*. Değerler Eğitimi Dergisi, 17(37), 109 - 146.
- BERG, B.L., ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Çeviri Editörü: Hasan Aydın, Eğitim Yayıncılık.
- BİLGİN, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- COŞKUN, D. (2011). *İlköğretim birinci kademe beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi (Denizli ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- ÇALIŞKUR, A., Demirhan, A., ve Bozkurt, S. (2012). *Değerlerin belirli meslek alanları ve demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(1), 219 - 236.
- ÇELİKPAZU, E.E., ve Aktaş, E. (2011). *Meb 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(2), 413 - 424.
- ÇİFTÇİ, Ü., Karapazar, H. ve Kurnaz, A. (2013). *Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi*. Değerler Eğitimi Dergisi, 11 (26), 185-225.
- DOĞAN, İ. (1999). *Küresel değerler ve eğitim: Türkiye örneği*. Eğitimde Yansımalar: V, 21. yy Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, 25 - 27.
- KARASAR, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- KAYA, U. (2013). *Değerler eğitiminde bir meslek teşkilatı: Ahilik*. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(26), 41 - 69.
- KESKİNOĞLU, M.Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinlerin Değerler Yönünden İncelenmesi

- MABOÇOĞLU, M. (1998). *Demokrasi eğitimi nasıl olmalıdır?*, VII. Ulusal Eğilim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi, 56 – 59.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEHMEDOĞLU, A. U. (2006). *Gençlik, değerler ve din*. A. U. Mehmedoğlu ve Y. Mehmedoğlu (Edt.), Küreselleşme, ahlak ve değerler (251-320). Litera Yayıncılık.
- NİRUN, N. (1994). *Sistematiik sosyoloji yönünden aile ve kültür*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- PEKDOĞAN, S., ve Korkmaz, H.İ. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(37), 59-72.
- ROBBİNS, S. (1994) *Örgütsel davranışın temelleri*, Etam A.Ş.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*, Free Press.
- SCHWARTZ, S. H., ve Bilsky, W. (1987). *Toward a psychological structure of human values*. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 550-562.
- SCHWARTZ, S.H., ve Bilsky, W. (1990). *Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications*, Journal of Personality and Social Psychology, 58, 878-891.
- ŞEN, Ü. (2007). *Millî eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TOKDEMİR, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- TONGA, D. (2017). *Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 17-30.
- TÜRK, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- YALÇINKAYA, E., ve Aktepe, V. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. E. Yalçinkaya (Edt.), Eğitim bilimlerinde farklı bakışlar (5-28). İKSAD Publishing House.
- YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI 5. SINIF DÜZEYİNDEKİ KAZANIMLARIN ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Figen KILIÇ<sup>1</sup>, Halilibrahim KABADAYI<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, figenkilic@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2546-2549.

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Konya Bilim ve Sanat Merkezi, hikabadayi03@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8807-0569.

Geliş Tarihi: 16.02.2021 Kabul Tarihi: 01.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.881145

**Öz:** Türkçe Dersi Öğretim Programı özel amaçları başlığında hedefler; öğrencilerin dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Alana özgü olarak özel amaç başlığı altında verilen bu ifadelerden, öğrencilerin üst düzey becerilerden bazılarını edinecek becerilere sahip olması beklenmektedir. Yani birey; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme, analitik düşünme, metabilşsel (üstbilişsel) düşünme, lateral (yanal-etraflıca) düşünme becerilerine sahip olmalıdır. Tarama modelinde nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, doküman inceleme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın evrenini T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1-8) tüm kazanımlar; örneklemini ise amaçlı örneklem yolu ile seçilmiş 5. sınıfa ait kazanımlar oluşturmaktadır. Bu kazanımlardaki üst düzey düşünme becerileri tespit edilmiş, elde edilen veriler, gruplandırılıp betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Ayrıca kategorisel analiz tekniği kullanılarak tespit edilen bulgular tablolar hâlinde de sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5. sınıf düzeyindeki, beceri alanlarında ifade edilen kazanımlarda bahsi geçen düşünme becerilerine yönelik kazanımların hangi üst düzey düşünme becerisi çerçevesinde değerlendirilebileceği belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretim programı, 5. sınıf, üst düzey düşünme becerileri, kazanımlar

## EXAMINING THE 5TH GRADE LEARNING OUTCOMES OF THE TURKISH COURSE CURRICULUM IN TERMS OF HIGHER LEVEL THINKING SKILLS

### Abstract:

The objectives of the Turkish Lesson Curriculum under the heading of special objectives include an integrity that includes knowledge, skills and values in a way that enables students to acquire language and mental skills, to develop themselves individually and socially by using these skills, to establish effective communication, to acquire the habit of reading and writing with love of Turkish structured inside. From these expressions given under the title of special purpose specific to the field, students are expected to have skills to acquire some of the higher level skills. In other words, the individual should have critical thinking, creative thinking, reflective thinking, analytical thinking, metacognitive thinking, and lateral thinking skills. In this study, which was carried out according to the qualitative research method in the general survey model, the data were collected by document analysis method. The universe of the study consists of all the outcomes in the Republic of Turkey Ministry of National Education 2018 Turkish Language Curriculum (1-8); and the sample consists of the 5th grade outcomes selected by purposeful sampling. The higher-order thinking skills and the data obtained in these outcomes were grouped and analyzed using descriptive analysis method. In addition, the findings determined by using the categorical analysis technique were presented in tables and evaluated. As a result of the research, it was stated within the framework of which high-level thinking skills the outcome of thinking skills mentioned in the outcome expressed in skill areas at the 5th grade in the Turkish Lesson Curriculum can be evaluated.

**Keywords:** Turkish lesson curriculum, 5th grade, higher-order thinking skills, learning outcomes

### Giriş

TDK Güncel Türkçe Sözlük'te düşünme; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi olarak tanımlanmaktadır (<http://tdk.gov.tr>). Düşünme ise, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik zihinsel bir süreç olarak ifade edilmektedir (Cüceloğlu, 1999, s.243).

İnsanların yaşamı boyunca karşılaştığı tüm olaylarda, olaylar içerisindeki problemlerde ve bu problemlerin çözümünde, zihinsel bir süreç olan düşünme faaliyetini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Karşılaşılan problemlerin her biri aynı türde olmadığından düşünme faaliyetleri de farklı farklı olmaktadır. Her biri yeni bir problemin çözümünde etkili olan, içerisinde bulunan problemlere göre şekillenen düşünme biçimlerinden bazıları; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme, analitik düşünme, metabilşsel (üstbilşsel) düşünme, lateral (yanal-etraflıca) düşünme olarak sıralanabilir. Üst düzey düşünme becerileri olarak ifade edilen bu düşünme faaliyetleri öğretim programlarında kendine yer bulmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı özel amaçları başlığında hedefler şu şekilde açıklanmaktadır:

*“Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir” (MEB, 2019: s.8).*

Alana özgü olarak özel amaç başlığı altında verilen bu ifadelerden, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması beklenmektedir. Farklı bir deyişle birey; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme, analitik düşünme, metabilşsel (üstbilşsel) düşünme, lateral (yanal-etraflıca) düşünme becerilerine sahip olmalıdır.

Üst düzey düşünme becerilerine sahip, öğrenmeyi bilen ve öğrenme sürecinde üst düzey düşünme becerilerini işe koşabilen ayrıca bilgi ve becerilerini günlük hayatta aktif olarak kullanabilen bireyler donanımlı olarak kabul edilmektedir. Hayat, doğal ve yapay problemleri barındıran bir yapı olduğundan insan bu problemlerle baş edebilmeli, edindiği tecrübeleri yeni durumlara aktarabilmelidir (Adair, 2000; Moon, 2004; Gavaz, 2015).

Zihinsel becerilerin kalbinin düşünme ve sorgulama olduğu, düşünme ve sorgulamanın, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirdiği, problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Güneş, 2012). Tüm beceri alanlarını üst düzeyde geliştirmek için, zihinsel becerilere odaklı eğitim etkinliklerine hem sınıf içi faaliyetlerde hem de ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi bu becerilerin öğrenilmesinde önemli rol oynayacaktır. Düşünen, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik programların yanı sıra; uygun içerik ve öğrenme-öğretme ortamları hazırlanmalıdır. Bu durumun kazanımların gerçekleşmesinde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Akıl yürütme, problem çözme, çıkarsama, yordama gibi üst

düzye zihinsel/bilişsel becerilerin öğrenci merkezli hazırlanan programlarda bulunması program hedeflerine ulaşmada hayati önem arz etmektedir (Kapanadze, 2019). Öğrenci merkezli hazırlanan programlarda üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek programların hedefleri arasında yer almaktadır. Düşünme insanın yaşamı boyunca edindiği deneyimlere yönelik sürdürdüğü bir inceleme faaliyetidir (Ocak, Eymir ve Ocak 2016). Bu faaliyetlere ilişkin derinlemesine çalışmalar yapmak üst düzey düşünme becerileri sayesinde olacaktır. Bu açıdan bakıldığında, öğretim programlarında yer alan kazanımların üst düzey düşünme becerilerini kazandırma ya yönelik olarak ifade edilmiş olması, sınıf içinde uygulanabilirliğini de arttıracaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların üst düzey düşünme becerilerini içerme düzeylerini tespit etmek, sınıflandırmak; üst düzey düşünme becerilerini geliştirme yolları üzerinde durmak ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktır.

Aşağıda düşünme becerilerine yönelik kısaca bilgi verilmiştir.

### **Eleştirel Düşünme**

Eleştiri kavramı genel itibarı ile bir konunun ya da kişinin olumsuz yönlerini ortaya koyma olarak anlaşılırken, aslında kavramın ne demek olmadığını ortaya koymaktadır (Yağcı, 2008). Eleştirel düşünme ile ilgili ise pek çok tanım yapılmıştır. Güven ve Kürüm (2006), üst düzeyde bilişsel becerileri gerektiren, karmaşık ve kapsamlı bir süreç; Paul (1998; akt. Hotaman, 2008: 17), gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak görürken Munzur (1999), anlamayı ciddi olarak istemek, bilgiyi değerlendirmek ve çözümler yapmak olarak değerlendirmiştir. Lipman (1988; akt. Şahinel 2002: 4-5), ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen, kendini doğrulayan ve bağlama duyarlı düşünme tanımı yaparak değerlendirme boyutunu ön plana çıkarmıştır. Eleştirel düşünme; olguları ayırıştırma, düşünceleri ortaya koyma ve organize etme, üretilen bu düşünceleri savunma, karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, ifade edilen tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi zihinsel yetenekler sürecidir (Chance, 1986).

Eleştirel düşünme becerisinin özellikleri Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) ise şöyle sıralanmıştır:

- Bir delil kullanma veya kaynağa dayanma
- Neden-sonuç ilgisini tespit etme
- İlkeleri oluşturma
- Genelleme yapma
- Değişik bakış açılarını açıklamak
- Kararları sorgulama

- Sınıflama yapma
- Değerlendirme (ölçüt belirleme)
- Mukayese etme
- Alakalı ve alakasız bilgiyi fark etme
- Kalıp yargıları ayırt etme
- Çıkarımda bulunma

Eleştirel düşünme, yapılandırmacı yaklaşımın ve çağdaş öğrenme kuramının önemle vurguladığı temel insan özelliklerinden biridir. Eleştirel düşünme, bilgiye ulaşmada, kullanmada ve üretmede problemi belirleyip ona çözümler sunmada bireyde geliştirilmesi istenen önemli bilişsel ve duyuşsal bir özelliktir. Zira eleştirel düşünme, bireyin kendi öğrenme süreçlerinin denetimini sağlayan ve onu geliştiren önemli bir erktir. Bu yönden öğrenme sürecinde bağımsız olmayı da ifade eden bir olgudur (Aşkar ve diğerleri, 2005).

### **Yaratıcı Düşünme**

Anlamları birbirinden farklı olsa da yaratıcılık ile yaratıcı düşünme çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünme daha ziyade zihinsel etkinlikleri, daha geniş ve kapsayıcı olan yaratıcılık ise zihinsel ve performansa dayalı etkinliklerin ikisini birlikte çağrıştırmaları bakımından birbirinden ayrılmaktadır (Palandökenliler, 2008: 10). Senemoğlu (2009: 543) yaratıcılığın farklı durumlarda özgün, esnek, akıcı düşünmeyi içerdiğini ifade eder:

- Özgünlük, benzersiz cevaplar üretme olarak tanımlanmaktadır.
- Esneklik, değişen koşullara uyum sağlama yeteneğidir.
- Akıcılık ise, fikirlerin hızlı bir şekilde sıralanmasıdır.
- Yaratıcılıkta önemli olan, rutinleri aşip farklı yönleri belirlenen problemlere özgün yollardan alternatif çözümler üretebilmektir (Palandökenliler, 2008: 11).

Hem problem çözme hem de ürün ortaya koyma becerileri açısından önemli olan yaratıcı düşünme becerisinin, Türkçe dersi dâhil tüm derslerde desteklenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

### **Yansıtıcı (Yansıtmacı) Düşünme**

Yansıtma (reflection) kavramı temelinde açıklanan bu düşünme becerisi literatürde şu biçimleriyle yer almaktadır: “Yansıtma yaşantıların/tecrübelerin tekrar yapılandırıldığı ve bunların üstüne yorum yapılan bir süreçtir.” (Stevens ve Cooper, 2009: 3). Her yansıtma için dikkat edilmesi gereken husus, deneyimin kendisinin değil, deneyimlerdeki anlamı, bunun önemini anlamaya çalışmanın öne çıkarıldığıdır (Ergüven, 2011: 15).

Tanımlarda görüldüğü üzere yansıtıcı düşünme, eğitim sürecinde doğru kararlar verebilme yetisi kazanabilme ile yakından ilişkili, problemlere çözüm yolları arama ve böylece kendi düşüncelerini, davranışlarını yeniden oluşturabilmeyi amaçlayan, aktif ve amaçlı, öze ve dışa dönük sorgulayıcı bir süreçtir (Tican, 2013: 16).

Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi temel öngörüler ve bilginin ortaya çıkarılması sürecinde ortaya çıkabilecek olası sonuçların belli zihinsel süreçlerde ele alınması şeklinde ifade etmiştir. Dewey'e göre, yansıtıcı düşünme bir eğitimsel amaca yönelik olmalıdır. Bu nedenle öğretim programlarında yer alan kazanımlarla bu becerinin de edinilmesi önemlidir.

### **Analitik Düşünme**

Analitik düşünme, "bütünün parçalarına ayrılması, onların yeniden tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik işlemleri kapsamaktadır. Çözümlemeye dayalı bir düşünme biçimidir." (Güneş, 2012). Dewey (2007), bu beceriye sahip bireylerin ayrıntılara odaklanmak gibi özelliklerinin yanında, problemi belli bir sırayla çözebileceklerini, hangi alt adımlardan oluştuğunu, bu adımların ne anlama geldiğini bilebileceklerini ifade etmektedir.

Analitik düşünme becerisine sahip olan bireyler, bir problemin çözümüne ulaşmayı hedefledikleri zaman problemin belirgin parçalarını ve özelliklerini düşünebilmektedir (Malloy ve Jones, 1998).

### **Metabilişsel (Üst Bilişsel) Düşünme**

İlk olarak Flavell (1979) tarafından alanyazına kazandırılan üstbiliş kavramını, bireyin kendi öğrenme sürecine ilişkin farkındalığı olarak tanımlamaktadır. Bireyin; en iyi nasıl öğrendiğini bilmesi, öğrenme için etkin stratejiler geliştirebilmesi ve bunları kullanabilmesi, öğrenme süreci sonucunda neyi ne kadar öğrenebildiğine ilişkin öz değerlendirme yapabilmesi üstbilişsel farkındalığın bir sonucudur.

Öğrenme ortamında öğrencinin kendi bilişsel süreçlerini düzenleyebilmesine yardımcı olacak planlama, izleme ve değerlendirme uygulamalarına yer vermekle; öğrencinin üstbilişsel farkındalığı artıracak ve buna bağlı olarak da üstbilişsel farkındalığın öğrencinin düşünme, öğrenme süreç ve ürünleri üzerinde kontrole ve öz düzenlemeye izin verecektir (Karaoğlan-Yılmaz ve diğerleri, 2019).

### **Lateral (Yanal-Etraflıca) Düşünme**

Bireyin farklı bakış açılarıyla bir olaya bakmasını sağlayan düşünme becerisidir. Bir olgunun izahında veya bir problem durumunun çözümünde alternatif çözüm yollarının üretilmesini sağlar. Yanal, lateral ya da etraflıca düşünme, sorunu çözmeye en mantıklı çıkış noktasının hemen kullanılması yerine; yaratıcı, empatik, olumlu, olumsuz, nesnel ve öznel bilgilerin dikkate alınarak çözümler üretilmesini sağlar. Bu üst düzey düşünme becerisinin kullanılmasıyla, en iyi izah ve çözüm yolu bulunmuş olur.



Öğrencilerin alt yapıları ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği ve öğretimin temel amacının bu olması hususunda birçok uzman uzlaşmaktadır (İpşiroğlu, 2002; Lipman, 1994; Özden, 1998). Bu bağlamda, Türkçe dersleri hem dilsel becerileri hem de düşünsel becerileri öğrencilere kazandırabilme açısından uygun ortamlar sağlayabilmektedir (Aslan, 2007 ve 2009; Güzel, 2006; Sever, 2002). Çağdaş dil ve edebiyat öğretiminde amaç; öğrencilerin duyularını, okuma kültürlerini, yazılı kültürle etkili iletişime girebilme becerilerini, dilsel becerilerini ve düşünme becerilerini geliştirmektir (Aslan, 2007 ve 2009; Sever, 2002). Bu derslerde öğretmen dersin amaçlarını gerçekleştirirken bir yandan da uygun metin ve etkinliklerle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir (Passmore, 2010; akt. Kapanadze, 2019).

Tuncer (2010), Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi alanındaki çalışmasında ilköğretim birinci ve ikinci kademe okuduğunu anlama kazanımlarının içerdiği üst düzey becerilere bakmıştır. Ayırt etme, takip etme, tahmin etme, ilişki kurma, karşılaştırma yapma, sınıflandırma yapma, çözüm üretme/önerme, sorgulama, yorumlama/değerlendirme becerilerine denk gelen anlama kazanımlarını ortaya çıkarmış; öğretmenlerin Türkçe derslerinde okuma etkinliklerinde öğrencilere rehberlik ederek onların sürece etkin katılımlarını sağlamalarının ve düşünme becerilerinin geliştirmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

### **Türkçe Dersi Açısından Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Önemi**

Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunabilme anadil sayesinde olabilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2019: 5). Bu açıdan bakıldığında, üst düzey düşünme becerilerinin öğretim programı içinde yer alması son derece önemli görülmektedir. Öğretim programında yer alan kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında genelde becerilerin öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. Aslan (2010), düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları konulu çalışmasında, söz konusu öğretim programlarını ya da kazanımlarını ele almamış, bu derslerin doğası gereği öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması bakımından uygun ortamlar sağlandığı, bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarına eğitimler verilerek, me-

tinlerden yararlanarak öğrencilere bu becerileri nasıl kazandıracaklarının öğretilmesi gerektiğine yönelik önerilere yer verilmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinden sadece eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi ele alan Kurudayıoğlu ve Çetin (2015), Türkçe derslerinde bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yaparak öneriler sunmuşlardır. Kalaycı ve Yıldırım (2020), yaptıkları çalışmada, 2009-2017 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nı karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmada ise, kazanımların 2019 yılında sayı olarak azaldığı ve daha çok dilbilgisine yönelik kazanım olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Arcagök'ün (2021) çalışmasında 6. sınıf Türkçe öğretim programının kazanımlarının programın amacını beklenen düzeyde karşılayamadığını belirten sonuçlara ulaşılmıştır. Mutlu ve Yurt (2019) ise, gerçekleştirdikleri çalışmada da Türkçe öğretim programındaki kazanım alanlarının dengeli bir şekilde dağılmadığı vurguladıkları görülmüştür. Boyacı ve Özer (2019) de yaptıkları çalışmada, öğrenme ve yenilenme becerilerinden iletişim ve işbirliği ile eleştirel düşünme becerilerinin tüm programlarda vurgulandığı, ancak problem çözme ile yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin yalnızca 2005 ve 2015 programlarında ele alındığı görülmektedir. Eğitim-öğretimin temel hedeflerinden birisi de; üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, problem çözen ve üretken bireyler yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programının 2018 yılında güncellenmiş olması, programın derinlemesine ve farklı bakış açılarıyla incelenmesini de beraberinde getirmektedir. Yapılan çalışmaların incelenmesi, farklı bir bakış açısıyla 2018 Türkçe öğretim programının kazanımlarının incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında benzer çalışmalar bulunmakta olup, sınıf seviyesi gözetilerek kademe kademe incelemenin daha derinlemesine bilgi verebileceği düşünüldüğünden bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi ve alt problem cümleleri şunlardır:

5. sınıf Türkçe Öğretim Programı kazanımları, üst düzey düşünme becerileri açısından nasıldır?

Alt problem cümleleri ise;

1. 5. sınıf Türkçe Öğretim Programının dinlemeye yönelik kazanımları, üst düzey düşünme becerileri açısından nasıldır?

2. 5. sınıf Türkçe Öğretim Programının konuşmaya yönelik kazanımları, üst düzey düşünme becerileri açısından nasıldır?

3. 5. sınıf Türkçe Öğretim Programının okumaya yönelik kazanımları, üst düzey düşünme becerileri açısından nasıldır?

4. 5. sınıf Türkçe Öğretim Programının yazmaya yönelik kazanımları, üst düzey düşünme becerileri açısından nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5. sınıf düzeyindeki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modelinde geliştirilmiştir. Tarama, varlığı bilinen herhangi bir durumu betimlemeyi merkeze alan bir araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan her ne varsa kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007). Nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen çalışmada veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Türkçe Öğretim Programının (2018) düşünme becerilerine yönelik genel açıklamaları, temel becerileri, yetkinlikleri ve 5. sınıf düzeyindeki kazanımları taranmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1-8) tüm kazanımlar; örneklemini ise amaçlı örneklem yolu ile seçilmiş 5. sınıfa ait kazanımlar oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminde örnekleme dâhil edilecek kısımları araştırmacı araştırmanın amacına uygun olarak deneyim ve gözlemlerinden kendi yargısı ile belirler (Ural & Kılıç 2011).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman inceleme, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesidir. Başarılı bir doküman incelemesinin temel koşulu, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman inceleme yöntemi temel alınarak Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8) incelenmiş, örneklem olarak alınan 5. sınıf düzeyindeki tüm kazanımlar üst düzey düşünme becerileri bağlamında değerlendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma problemi ve araştırma sonuçlarının yorumlanması ve elde edilen bulguların tartışılması için önce literatür taranmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5. sınıf düzeyindeki kazanımların içerdiği üst düzey düşünme becerileri tespit edilmiş, bu yolla elde edilen veriler, gruplandırılıp betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Ayrıca metin incelemelerinde kullanılan içerik analizi yöntemiyle elde edilen olguların belli başlıklar şeklinde tasnif edilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) anlamına gelen kategorisel analiz tekniği kullanılarak tespit edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Bulgular bölümü, okuyucu için anlamayı kolaylaştırıcı nitelikte grafiklerle desteklenmiştir.

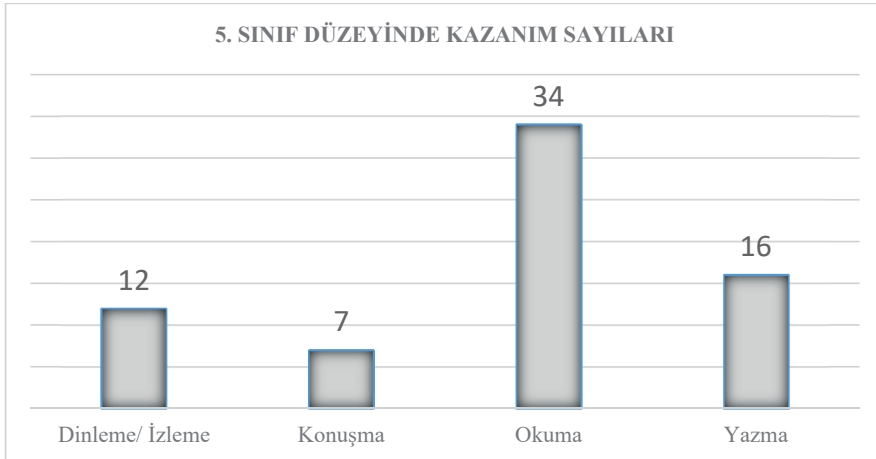
Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması adına uzman incelemesi araştırmanın hemen başında işe koşulmuştur. Uzman incelemesi; araştırma sürecinin ve elde edilen bulguların bilimsel araştırma yöntemleri konusunda yetkin, tarafsız kişilerin deneyimlerinden ve fikirlerinden yararlanılması ya da düşüncelerine başvurulmasıdır. Bu anlamda alan uzmanı olarak; bir tanesi Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip, bir diğeri de yine Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden iki Türkçe öğretmeni ile iki program geliştirme uzmanı kazanımların değerlendirilmesi aşamasında sürece dâhil edilmiştir. Veriler birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kazanımlar üst düzey düşünme becerileri bağlamında kategorize edilirken bu alan uzmanları tarafından birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilmiş, sonuçlar Miles ve Huberman (1994): Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş ayrılığı + Görüş birliği x 100 formülü kullanılarak değerlendirilmiş, güvenilirlik %96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, ilgili tanımlar bağlamında yorumlanmıştır. Buradan sürecin güvenilirliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doküman incelenirken inceleyicilerin tutarlılığı nitel araştırmaların doğası gereği merkeze alınmıştır. Kazanımların üst düzey düşünme becerilerine yönelik kategorisel analizi yapılırken, ilgili öğretim programının öğrenciden beklenti boyutu da dikkate alınmıştır.

### Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5. sınıf düzeyindeki kazanımların dört temel dil becerisine yönelik sayısal olarak istatistiği aşağıdaki grafikte sunulmuştur.

**Grafik 1.** Türkçe Dersi 5. Sınıf Düzeyinde Kazanım Sayıları



Türkçe dersi 5. sınıf düzeyindeki kazanımların tamamı dört temel dil becerisi açısından ele alındığında; konuşma becerisine yönelik kazanımların en az sayıda olduğu ancak okuma becerisine yönelik kazanımların oldukça fazla sayıda yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 1. 5. Sınıf Dinleme/İzleme Becerisi Kazanımları**

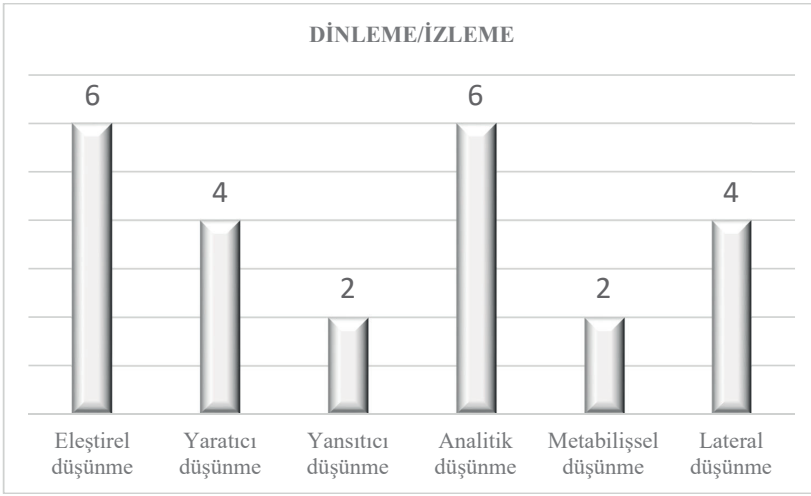
ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	Eleştirel düşünme	Yaratıcı düşünme	Yansıtıcı düşünme	Analitik düşünme	Metabolişsel düşünme	Lateral düşünme
DİNLEME/İZLEME	1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.		X				X
	2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.		X				X
	3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	X			X		
	4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	X			X		
	5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	X			X		
	6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	X			X		
	7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.		X				X
	8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.		X				X
	9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	X			X		
	10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	X			X		
	11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.			X		X	
	12. Dinleme stratejilerini uygular.			X		X	

Kazanımlarda yer alan “*tahmin eder, tahminde bulunur, önerir, canlandırır.*” yapıları farklı ve özgün düşünme boyutunda yaratıcı düşünme becerisiyle eşlendirilebilecek davranışlar olarak değerlendirilebilir.

“*Belirler, tespit eder, özetler, cevap verir, kavrar, değerlendirir.*” biçimindeki kazanım ifadeleri; eleştirel düşünme ve analitik düşünme becerilerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

“*Görüşlerini bildirir ve uygular.*” ifadeleri; öğrenme sorumluluğunu üstlenmeyi gerektirmesi nedeniyle yansıtıcı düşünmenin ve kendi düşünme süreçlerinin farkında olması biçimiyle metabilşsel düşünme becerisinin göstergeleridir.

**Grafik 2.** Türkçe Dersi 5. Sınıf Dinleme/İzleme Becerisi Üst Düzey Düşünme Becerileri Kazanım Sayıları



Türkçe dersi 5. sınıf düzeyindeki kazanımlar dinleme/izleme becerisi açısından ele alındığında, yansıtıcı ve metabilşsel düşünmeye yönelik kazanımların az olduğu ancak eleştirel ve analitik düşünmeyi içeren kazanımların daha fazla yer aldığı görülmektedir.

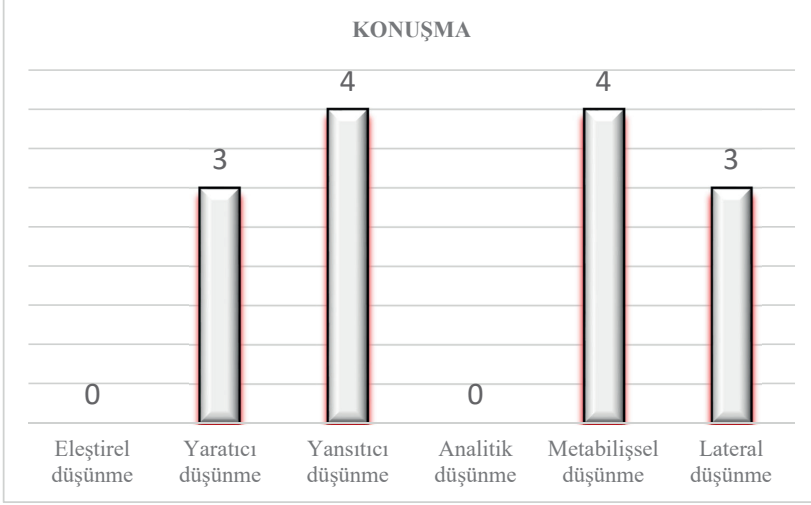
**Tablo 2.** Türkçe Dersi 5. Sınıf Konuşma Becerisi Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	Eleştirel düşünme	Yaratıcı düşünme	Yansıtıcı düşünme	Analitik düşünme	Metabilisel düşünme	Lateral düşünme
KONUŞMA	1. Hazırlıklı konuşma yapar.		X				X
	2. Hazırlıksız konuşma yapar.		X				X
	3. Konuşma stratejilerini uygular.			X		X	
	4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.		X				X
	5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.				X		X
	6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.				X		X
	7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.				X		X

*“Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapar.” ve “Beden dilini etkili bir şekilde kullanır.”* biçimindeki kazanım ifadeleri; düşüncede esnek olma ve düşünmede özgürlük alanı açma gibi yönleriyle değerlendirildiğinde bir yandan yaratıcı düşünmenin diğer yandan yanal düşüncenin oluşabileceği kazanımlardandır.

Konuşma alanında yer alan kazanımlardaki *“uygular”* ve *“kullanır”* ifadeleri, bireyin zihinsel süreçlerinin farkında olarak işe koşması yönüyle üst bilişin ve yansıtıcı düşünmenin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

**Grafik 3.** Türkçe Dersi 5. Sınıf Konuşma Becerisi Üst Düzey Düşünme Becerileri Kazanım Sayıları



Türkçe dersi 5. sınıf düzeyindeki kazanımlar konuşma becerisi açısından ele alındığında, yansıtıcı ve metabilîşsel düşünmeye yönelik kazanımların daha fazla yer aldığı; ancak eleştirel ve analitik düşünmeyi içeren kazanımların yer almadığı görülmektedir.

**Tablo 3.** Türkçe Dersi 5. Sınıf Okuma Becerisi Kazanımları

ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	Düşünme Türleri					
		Eleştirel düşünme	Yaratıcı düşünme	Yansıtıcı düşünme	Analitik düşünme	Metabilîşsel düşünme	Lateral düşünme
OKUMA	1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.			X	X		
	2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.					X	
	3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.			X	X		
	4. Okuma stratejilerini kullanır.			X		X	
	5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	X	X		X		X



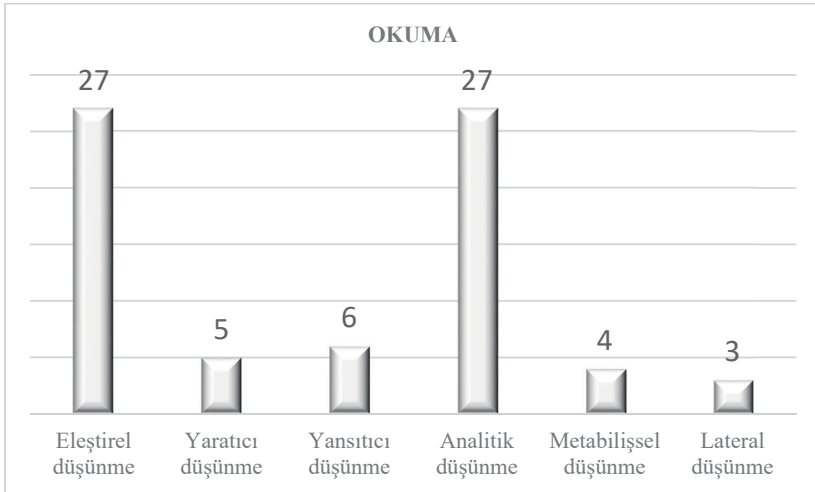
OKUMA	6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	X	X	
	7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	X	X	
	8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	X	X	
	9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	X	X	
	10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.	X	X	
	11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	X	X	
	12. Metin türlerini ayırt eder.	X	X	
	13. Okuduklarını özetler.		X	X
	14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	X	X	
	15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	X	X	X
	16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	X	X	
	17. Metni yorumlar.	X	X	
	18. Metinle ilgili sorular sorar.	X	X	
	19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.	X	X	
	20. Metnin konusunu belirler.	X	X	
	21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	X	X	X
	22. Görsellerle ilgili sorulara cevaplar.	X	X	
	23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	X	X	
	24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	X	X	X
	25. Medya metinlerini değerlendirir.	X	X	
	26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	X	X	
	27. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	X	X	
	28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.		X	X
	29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	X	X	
	30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	X	X	
	31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	X	X	
	32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	X	X	
33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	X	X		
34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin sorulara cevaplar.		X	X	

Okuma alanında yer alan kazanımlardaki “*farklı çözümler üretir, sorular sorar, tahmin eder, uygun başlık belirler.*” ifadeleri, çok boyutlu çözümler getirmek, özgün fikirler üretmek gibi özellikleriyle yaratıcı düşünme becerisinin; bilgiye dayalı akıl yürütmeler süreci olarak değerlendirildiğinde ise eleştirel düşünmenin özelliklerini göstermektedir.

“*Sesli ve sessiz okur, mevcut stratejilerini kullanır, özetler.*” ifadeleri de bilinçli olarak mevcut seçenekler arasından tercihler kullanma bireyin zihinsel süreçlerinin farkında olması yönüyle metabilşsel ve yansıtıcı düşünmenin ifadeleridir.

“*Bağlamdan yararlanarak anlamı tahmin eder, katkısını belirler, eş-zıt anlamlılarını bulur, ayırt eder, açıklar, belirler, yorumlar, tespit eder, çıkarımda bulunur, sorgular, karşılaştırma yapar, cevap verir, değerlendirir, kavrar.*” ifadeleri, bütünü meydana getiren yapıları ayırt etme ve bu parçaların bütün için ne anlama geldiğini anlama, karşılaştırmalar yapma, analizler ortaya koyma, sorgulama, karşılaştırma ve yorumlama boyutlarıyla hem eleştirel düşünme becerisinin hem de analitik düşünme becerisinin özelliklerini içermektedir.

**Grafik 4.** Türkçe Dersi 5. Sınıf Okuma Becerisi Üst Düzey Düşünme Becerileri Kazanım Sayıları



Türkçe dersi 5. sınıf düzeyindeki kazanımlar okuma becerisi açısından ele alındığında, lateral ve metabilşsel düşünmeye yönelik kazanımların az olduğu ancak eleştirel ve analitik düşünmeyi içeren kazanımların daha fazla yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 4.** Türkçe Dersi 5. Sınıf Yazma Becerisi Kazanımları

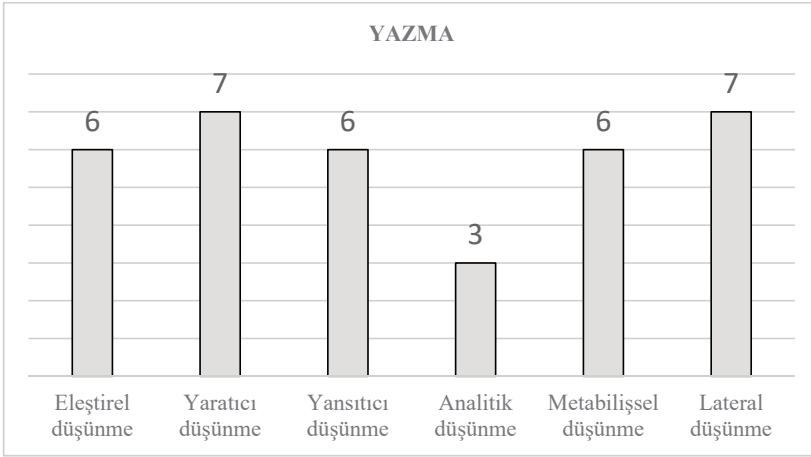
ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	Eleştirel düşünme	Yaratıcı düşünme	Yansıtıcı düşünme	Analitik düşünme	Metabolişel düşünme	Lateral düşünme	
YAZMA	1. Şiir yazar.	X	X				X	
	2. Bilgilendirici metin yazar.		X				X	
	3. Hikâye edici metin yazar.		X				X	
	4. Yazma stratejilerini uygular.	X		X		X		
	5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.				X		X	
	6. Bir işin işlem basamaklarını yazar.	X				X		
	7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özyeşiller kullanır.				X		X	
	8. Sayıları doğru yazar.				X		X	
	9. Yazdıklarını düzenler.	X	X					X
	10. Yazdıklarını paylaşır.				X		X	
	11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	X				X		
	12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	X				X		
	13. Formları yönergelerine uygun doldurur.				X		X	
	14. Kısa metinler yazar.				X			X
	15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	X	X					X
	16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.				X			X

Tıpkı “Şiir yazar.”, “Bilgilendirici ve hikâye edici metin yazar.” kazanımlarında olduğu gibi öğrencinin özgün ürün ortaya çıkarma amaçlı ve bu ürünü düzenlemeye yönelik geçirdiği süreçleri ifade eden diğer kazanımlarda da yanal ve yaratıcı düşünme süreçleri ön plandadır. Yazdıklarını düzenlemeye yönelik ifadelerin yer aldığı kazanımlar da bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Bilginin etkili bir biçimde elde edilme, değerlendirilme ve kullanma becerisine dönüştürülmesini (Demirel, 2002) ifade eden eleştirel düşünme ile beraber analitik düşünme "işlem basamaklarını düzenleme, kelimeleri doğru kullanma" gibi kazanımlarda kendisini göstermektedir.

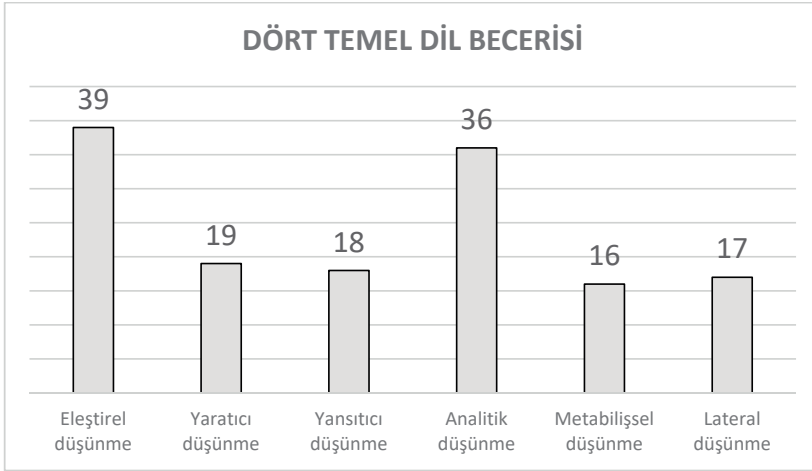
"Uygular, kullanır, doğru yazar, paylaşır" ifadelerinin yer aldığı kazanımlar; bireyin öğrenme sürecinde kendisine has yönüyle için işlevsel olanı belirlemesi açısından metabilşsel düşünme becerisi ile yansıtıcı düşünme becerisi içerisinde değerlendirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

**Grafik 5.** Türkçe Dersi 5. Sınıf Yazma Becerisi Üst Düzey Düşünme Becerileri Kazanım Sayıları



Türkçe dersi 5. sınıf düzeyindeki kazanımlar yazma becerisi açısından ele alındığında, analitik düşünmeye yönelik kazanımların az olduğu ancak yaratıcı ve lateral düşünmeyi içeren kazanımların daha fazla yer aldığı görülmektedir.

**Grafik 6.** Türkçe Dersi 5. Sınıf Dört Temel Dil Becerisi-Üst Düzey Düşünme Becerileri Kazanım Sayıları



Türkçe dersi 5. sınıf düzeyindeki kazanımların tamamı dört temel dil becerisi açısından ele alındığında; metabilişsel, lateral, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye yönelik kazanımların yaklaşık olarak aynı sayıda olduğu ancak eleştirel ve analitik düşünmeyi içeren kazanımların oldukça fazla yer aldığı görülmektedir.

### Sonuç

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, kazanımların tamamı birden fazla düşünme becerisini ifade eden, bunu açık bir şekilde ortaya koyan bir yapıda olduğu söylenebilir.

Düşünme biçimleri doğaları gereği birbirini tamamlar niteliktedir ve bu alandaki başka çalışmaların bulgularına da yansıdığı gibi, çoğu zaman okuma ve yazma kazanımlarının bu duruma uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Ergüven, 2011; Moon, 2004). Benzer çalışmalar incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programının özellikle ortaokul seviyesinde (5-8. sınıflar) belirlenen kazanımlarda üst düzey düşünme becerilerine yönelik ifadelerin daha fazla yer aldığı görülmektedir (Kapanadze, 2019). Aynı zamanda Özdemir (1998) de, çalışmasında sınıf seviyesi yükseldikçe düşünme becerilerinin niteliğinin ve niceliğinin arttığını ortaya koymuştur. Elde edilen bu bulguların çalışmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında üst düzey düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünmeye yönelik kazanımların artırılması gerektiğine vurgu yapan çalışmaların olduğu görülmektedir (Ersözlü, 2008; Kırnık, 2010; Ceyhan, 2014). Bal (2018) ise, 21. yüzyıl becerileri bağlamında gerçekleştirdiği araştırmasında; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bu anlam-

da kazanım boyutunda kısmen eksikliklerinin olduğunu ifade etmiştir. Boyacı ve Özer (2019) ise araştırmasında 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle ele aldığı Türkçe Dersi Öğretim Programlarının, tema ve konular bağlamında 21. yüzyıl becerilerinin tümünü kapsayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kalaycı ve Yıldırım (2020), 2017 ve 2019 Programlarında; yapıcı ve yaratıcı düşünme, iş birliği yapma, problem çözme gibi becerilerden, 2005 ve 2009 Programlarıyla kıyaslandığında bahsedilmediğini ifade etmişlerdir. Söylemez (2018) tarafından; tüm ortaokul (5-8. sınıf) seviyesindeki kazanımlara yönelik gerçekleştirilen araştırmada ise; 2018 Türkçe Öğretim Programında yaratıcı düşünme becerisine yönelik kazanımların eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanımlara oranla daha az yer aldığını ifade edilmektedir. Yine aynı araştırmanın bulgularında yansıtıcı düşünme becerisine vurgu yapan kazanımlara bir hayli yer verildiği belirtilmiştir. Kazanımlarda hangi oranda yer verilirse verilsin, ders kitaplarının içeriğinde; bu becerileri geliştirecek etkinliklerin muhakkak yer almasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle de (Örge Yaşar, 2013; Temizkan, 2014; Süğümlü, Mutlu ve Çinpolat, 2019; Karadağ ve Tekercioğlu, 2019) mevcut Türkçe ders kitaplarında karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, problem çözme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara düşük oranda yer verildiğini, Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından istenen düzeyde olmadığını ve etkinliklerin de üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde ders kitaplarında yer almadığını tespit etmişlerdir. Tespit edilen bu durum, ders kitaplarının ve içeriğindeki etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasındaki önemini göstermekte; sadece öğretim programındaki kazanımların bu anlamda mevcut olmasının yeterli olmayacağını ortaya çıkarmaktadır. Yapılan bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Arcagök (2021), 2018 Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımları Türk öğrencilerinin de katıldığı uluslararası sınavlar bağlamında ele almış ve öğrencilerimizin Matematik ve Fen araştırması (TIMMS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi uluslararası sınavlarda daha çok başarı gösterebilmesi için çağın gereksinimlerinin dikkate alınarak üst bilişsel alandaki becerilere ağırlıklı olarak yer verilmesinin önemini ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgu da yapılan çalışmanın temel problemiyle oldukça örtüşmektedir.

Alanyazında yer alan tüm bu çalışmalar dikkate alındığında; 2018 Türkçe Öğretim Programında ifade edilen üst düzey düşünme becerilerinin bir kısmının bazı kazanımlarda iç içe ve birbirini tamamlar ve destekler bir şekilde verildiği ve bu durumun da araştırmanın bulgularına yansıdığı ifade edilebilir. Altın ve Saracaloğlu (2018) yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasında benzerlikler ve farklılıklara yönelik çalışmasında; benzerliklerin bilgiyi kullanmada ve sonuca ulaşmada görülebileceğini; farklılıkların ise bilgilerin kullanılmasında izlenen yollar, ortaya çıkan sonuç ve bireyin bu süreçteki rolü bakımından birbirinden ayrıldığını ifade etmişlerdir. Bu anlamda beceri alanlarında ifade edilen kazanımların üst düzey düşünme becerilerini kazandırma ile

ilgili öngörüler ifade edilirken incelemeye konu olan üst düzey düşünme becerilerinin birbiriyle yakın ilişkisi, birbirlerini destekleyen önermelere sahip oluşları, kapsamları gibi unsurlar ve özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Böylece bir kazanımda benzer özellik ya da kapsayıcılık yapılarından yola çıkılarak kazanımlar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Örneğin öğrenen bireyin kendi düşünme ve öğrenme sürecinin bilincinde olması ve bu bilinçle kendi öğrenme süreçlerini yeniden düzenlenmesi şeklinde kısaca tanımlanacak olan metabilîşsel düşünme ile Ünver'in (2007), bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci, şeklinde tanımladığı yansıtıcı düşünme becerisi bir arada değerlendirilmiş ve kazanımlar incelenirken bu şekilde bir betimleme yoluna gidilmiştir.

Ayrıca öğretim programının öğrenciden beklenti boyutu da dikkate alınarak, kazanımların en uygun hangi üst düzey düşünme becerisine hitap ettiği belirlenmiştir. 5. sınıf düzeyindeki kazanımlar, altı temel üst düzey düşünme becerileri kapsamında ele alındığında; kazanımların öncelikle eleştirel düşünme becerisini daha fazla kapsadığı görülmektedir. Ardından sayısal olarak sırasıyla; analitik düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, yanal düşünme ve metabilîşsel düşünme becerilerine yönelik kazanımların yer aldığı söylenebilir.

Sonuç olarak, 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların üst düzey düşünme becerilerini içermesi açısından farklı boyutlarda yeterli olduğu söylenebilir. Ancak dil becerileri açısından bakıldığında, her düşünme becerisine aynı ağırlıkta yer verilmediği de görülmektedir. Dolayısıyla, kazanımların kazandırılması sürecinde yapılan öğretimlerin öğrenci merkezli ve beceri eğitime yönelik olması gerektiği literatür taraması ile desteklenir niteliktedir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

### **Öneriler**

#### **Dinleme/İzleme Becerisi Açısından Öneriler**

Türkçe dersi 5. sınıf düzeyindeki kazanımlardan dinleme/izleme becerisi ile ilgili olanlar incelendiğinde yansıtıcı ve metabilîşsel düşünmeye yönelik kazanımların az olduğu ancak eleştirel ve analitik düşünmeyi içeren kazanımların daha fazla yer aldığı görülmektedir. Ancak; nicelik olarak fazla olmasına rağmen hem eleştirel ve analitik düşünmeyi içeren kazanımların hem de diğer üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların nasıl kazandırılabilceği ile ilgili bilgilere yer verilmemiştir. Dinleme/izleme becerisine yönelik olarak kılavuzluk edecek bu bilgiler; mevcut "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması" başlığı altında eklenebilir.

### **Konuşma Becerisi Açısından Öneriler**

5. sınıf düzeyindeki kazanımlar konuşma becerisi açısından ele alındığında; üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımlarının yeterli olduğu söylenemez. Genel olarak yansıtıcı ve metabilşsel düşünmeye yönelik kazanımların daha fazla yer aldığı; ancak eleştirel ve analitik düşünmeyi içeren kazanımların yer almadığı görülmektedir. Konuşma becerisi bağlamında bu eksikliğin ders kitaplarında yer alacak etkinliklerle kapatılması sağlanabilir.

### **Okuma Becerisi Açısından Öneriler**

Okuma becerisi, programda kazanım sayısı olarak en öne çıkan beceri olarak göze çarpmaktadır. Lateral ve metabilşsel düşünmeye yönelik kazanımların az olduğu ancak eleştirel ve analitik düşünmeyi içeren kazanımların oldukça fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerde; okuma becerisini geliştirmenin yanı sıra okuduğunu anlama/yorumlama becerisine yönelik mevcut durumun ortaya çıkarılması amacıyla yeni araştırmaların yapılması sağlanabilir.

Ayrıca 5. ve 6. sınıf seviyelerinde yer alan, “Dil ve Anlatım-Okuma Becerileri” adlı, haftada 2 ders saati olan seçmeli dersin 7. ve 8. sınıf seviyelerinde de seçilebilmesi sağlanabilir.

### **Yazma Becerisi Açısından Öneriler**

Yazma becerisi açısından ele alındığında, analitik düşünmeye yönelik kazanımların az olduğu ancak yaratıcı ve lateral düşünmeyi içeren kazanımların daha fazla yer aldığı görülmektedir. 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerden başlamak üzere; öğrencilerde yazma becerisini geliştirmek için, tüm ortaokul sınıf seviyelerinde yer alan, “Dil ve Anlatım-Yazarlık ve Yazma Becerileri” adlı, haftada 2 ders saati olan seçmeli derse öğrencilerin yönlendirilmesi ve bu ders sonunda da öğrenciler tarafından deneme tarzında bir ürün çıkarmalarının Türkçe öğretmenlerince teşvik edilmesi sağlanabilir.

Ayrıca konuya özgü yeni çalışmalar gerçekleştirecek araştırmacılar ile karar alıcılar ve öğretmenler için aşağıda farklı öneriler sıralanmıştır. Bunlar:

1. Bu araştırmada; Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 5. sınıf düzeyindeki kazanımlar, üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmiştir. İlkokul 1. sınıftan ortaokul 8. sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerinde ayrı ayrı inceleme çalışmaları yapılabilir.

2. Araştırma kapsamında altı temel üst düzey düşünme becerisi dikkate alınmıştır. Bunların yanı sıra farklı üst düzey düşünme becerilerine yönelik olarak, kazanımlar tekrar incelenebilir.

3. Bu ve benzeri çalışmalarla, Millî Eğitim Bakanlığı program geliştirme uzmanları tarafından, öğretim programları için kazanımlar belirlenirken üst düzey düşünme becerilerinin sayılarının oransal olarak dikkate alınması sağlanabilir. Örneğin 21. Yüzyıl



becerileri kapsamında yaratıcı düşünme becerisine yönelik kazanım sayısının daha fazla yer alması sağlanabilir.

4. Sadece Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar değil, diğer derslerin öğretim programları için de benzer çalışmalar yapılabilir.

5. Araştırmamanın temelini oluşturan; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı (yansıtmacı) düşünme, analitik düşünme, metabilşsel (üst bilişsel) düşünme, lateral (yanal-etraflıca) düşünme becerileri bağlamında ders kitaplarının ve diğer ders araç-gereçlerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

6. Öğretim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerin, üst düzey düşünme becerileri konusunda bilgilendirilmesi, desteklenmesi sağlanarak bu becerilerin öğrencilerde gelişimi için somut adımlar atılabilir. Öğretmenlere üst düzey düşünme becerileri konusunda ve üst düzey düşünme becerilerinin sınıf içerisinde hangi etkinlikler geliştirebileceği konusunda yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

## Kaynakça

- ADAİR, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. (Çev: Kalaycı, N. Ed.: Atay, M.T.). Gazi Kitabevi.
- ALTIN, M., & Saracaloğlu, A. S. (2018). *Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme benzerlikler farklılıklar*. Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 1–9.
- ARCAGÖK, S. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9 (2), 589-602. DOI: 10.16916/aded.878033
- ASLAN, C. (2007). *Research on self-perceptions of pre-service Turkish language teachers in Turkey with regard to problem solving skills*. International Journal of Social Sciences, 2(4), 250-256.
- ASLAN, C. (2009, 2-4 Temmuz). *Anadili öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların "yüksek düzeyli düşünme becerileri"ni geliştirmesi bakımından incelenmesi* [Sözlü bildiri]. II. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Ürgüp.
- ASLAN, C. (2010). *Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları -bir eğitim durumu örneği*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (24), 127-152.
- AŞKAR, P. ve diğerleri (2005, 30 Mayıs). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. <https://core.ac.uk/download/pdf/230033358.pdf>
- BAL, M. (2018). *Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. Turkish Studies, 13(4), 49-64.
- BELET BOYACI, Ş. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları, Anadolu Journal of Educational Sciences International, c. 9, sayı. 2, ss. 708-738.
- CEYHAN, G. (2014). Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından cart analizi ile incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Türkçe Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf Düzeyindeki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Bece...

- CHANCE, P. (1986). *Introduction: The thinking movement, thinking in the classroom: A survey of programs*. Teachers College Press.
- CÜCELOĞLU, D. (1999). İyi düşün doğru karar ver. Sistem Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. PegemA yayıncılık.
- DEWEY R. A. (2007) *Psychology: An introduction*. Wadsworth.
- DEWEY, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath and Company.
- ERGÜVEN, S. (2011). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- ERSÖZLÜ, Z. N. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- FLAVELL, J. H. (1979). *Cognitive development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- GAVAZ, H., O. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sıra dışı problem çözmedeki stratejik esneklikleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- GÜNEŞ, F. (2012). *Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler*. Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(1).
- GÜVEN, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 75-90.
- GÜZEL, A. (2006). *Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar*. Milli Eğitim Dergisi, 169, 85-106.
- HOTAMAN, D. (2008). Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İPŞİROĞLU, Z. (2002). *Düşünme korkusu. Düşünmeyi öğrenme ve öğretmenin temelleri*. Papirüs Yayınevi.
- KAPANADZE, D. (2019). *2018 Türkçe Öğretim Programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi*. Milli Eğitim Dergisi, 48 (223) , 83-112.
- KARADAĞ, Ö. ve Tekercioğlu H. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2019; 15(3): 628-646. DOI: 10.17860/mersinefd.594240
- KARADÜZ, A. (2010). *Dil becerileri ve eleştirel düşünme*. Turkish studies international periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turcic, Volume 5/3 Summer, 1566-1593.
- KARAOĞLAN-YILMAZ, F., Yılmaz, R., Üstün, A, Keser, H. (2019). *Üstbilişsel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz-yeterlik ile ilişkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. Journal of Theoretical Educational Science, 12 (4) , 1239-1256.

- KARASAR, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- KIRNIK, D. (2010). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- KURUDAYIOĞLU, M. ve Çetin, Ö. (2015) *Temel beceriler ve Türkçe öğretimi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(3), 1-19.
- LİPMAN, M. (1994). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- MALLOY, C. E. ve Jones, M. G. (1998). *An investigation of African American students' mathematical problem solving*. Journal for Research In Mathematics Education, 2(29), 143- 163.
- MEB. (2006). *Sosyal bilgiler 6-7. sınıf programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 12.09.2018 tarih ve 123 sayılı İlköğretim kurumları (İlkokul-Ortaokul) haftalık ders çizelgesi.
- MİLES, M. B. ve Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- MOON, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning theory and practice*. Routledge Flamer.
- MUNZUR, F. (1999). Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimi üzerine bir değerlendirme (edebiyat 1 ve 2 örnekleri) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MUTLU, H. H. ve Yurt, E. E. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi*. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 9 (3), 469-474.
- OCAK, G.ve Park, F. (2019). *Lise öğrencileri için analitik düşünme ölçeği geliştirme çalışması*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,22(1), 49-68.
- OCAK, G. Eymir, E. Ve Ocak, İ. (2016). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (18), 63-91.
- ÖRGE YAŞAR, F. (2013). Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- ÖZDEMİR, E. (1998). *Eleştirel okuma*. Ümit Yayınları.
- ÖZDEN, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*. İkinci Baskı. Pegem Yayıncılık.
- PALANDÖKENLİLER, İ. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Türkçe Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf Düzeyindeki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Bece...

- SENEMOĞLU, N. (2009), *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (14. Baskı). Pegem Akademi.
- SEVER, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34 (1-2), 11-22.
- SÖYLEMEZ, Y. (2018). *2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (63) , 345-384.
- SÖYLEMEZ, Y. (2018a). Üst düzey düşünme becerileri (*Eleştirel düşünme-yaratıcı düşünme-yansıtıcı düşünme-problem çözüme*). Fenomen Yayınları.
- STEVENS, D. D., & Cooper, J. E. (2009). *Journal keeping: How to use reflective writing for effective learning, teaching, professional insight, and positive change*. Stylus Publishing, LLC.
- SÜĞÜMLÜ, Ü., Mutlu, H. H. & Çinpolat, E. (2019). *Ortaokul Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarının kullanılması ve kullanılmamasına ilişkin bir durum çalışması*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1667-1681.
- ŞAHİNEL, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Pegem A Yayıncılık.
- TEMİZKAN, M. (2014) *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki temel beceriler açısından incelenmesi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(1), 49-72.
- TİCAN, C. (2013). Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TUNCER, Ç. (2010). *Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama, Temmuz, 34-50.
- UTAMÍ, F. & Nurkamto, J. & Marmanto, S. (2019). *Higher-order thinking skills on test items designed by english teachers: A Content Analysis*. International Journal of Educational Research Review. 756-765.
- URAL, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. 3. Baskı, Detay Yayıncılık.
- ÜNVER, G. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler* (3. Basım), (137- 148). PegemA Yayıncılık.
- YAĞCI R. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- YILDIRIM KALAYCI, N. ve Yıldırım, N. (2020). *Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019)*. Trakya Eğitim Dergisi, 10 (1), 238-262. DOI: 10.24315/tred.580427

# İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN OLMA MOTİVASYONLARI, ÖZYETERLİLİK İNANÇLARI, YENİLİKÇİLİKLERİ VE İŞ MEMNUNİYETLERİNİN İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Fulya DURU<sup>1</sup>, Ali ARSLAN<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma birinci yazarın “İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, öz yeterlik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi” isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur. Çalışmanın bir bölümü 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sunulmuştur.

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, dereli\_fulya@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5586-6325.

2 Prof. Dr, ZBEÜ Eregli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aliarslan.beun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3707-0892.

Geliş Tarihi: 16.04.2021 Kabul Tarihi: 06.07.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.917330

**Öz:** Öğretmenler toplumların istediği nitelikli insan gücüne sahip olmada, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamasında, toplumun sosyal ve teknolojik bir takım değişimlere uyum sağlamasında önemli görevler üstlenmektedir. TALIS (Teaching and Learning International Survey)-Uluslararası öğrenme ve öğretim anketi öğretmenlerle ilgili uluslararası düzeyde yürütülen araştırmalardan biridir. Bu araştırmanın amacı TALIS 2018 anket verilerinden hareketle Türkiye’de bu araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, öğretmenliğe ilişkin öz yeterlilik inançları, yenilikçilik algıları ve iş memnuniyetlerinin incelenmesidir. Araştırma nedensel karşılaştırma modelindedir. Çalışmanın örneklemini 3204 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonlarının, yenilikçiliklerinin ve iş memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu, öz yeterlilik inançlarının ise yüksek olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen olma motivasyonu, öz yeterlilik inancı, yenilikçilik, iş memnuniyeti, ilkökul öğretmenleri

## **EXAMINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS' MOTIVATION TO BE A TEACHER, SELF-EFFICIENCY BELIEFS, INNOVATIVENESS AND JOB SATISFACTION**

### **Abstract:**

Teachers have important roles in having the qualified manpower required by the society, in adapting individuals to social life, and in adapting the society to a number of social and technological changes. TALIS (Teaching and Learning International Survey) is one of the international studies on teachers. The purpose of this study is to examine the motivations to be a teacher, teaching self-efficacy beliefs, innovation perceptions and job satisfaction of teachers participating to TALIS 2018 survey in Turkey. The study was conducted on causal comparative. The sample was 3204 elementary school teachers. Descriptive statistics, independent samples t test, ANOVA were conducted in the analysis of the data. As a result of the study, it was found that primary school teachers' motivation to be a teacher, innovativeness and job satisfaction were moderate, while their self-efficacy beliefs were high.

**Keywords:** motivation to be a teacher, teaching self-efficacy, innovativeness, job satisfaction, primary school teachers

### **Giriş**

Öğretmen eğitimi ulusal ve uluslararası düzeyde birçok araştırmaya konu olmaktadır. OECD tarafından düzenlenen TALIS (Teaching and Learning International Survey) - Uluslararası öğrenme ve öğretim anketi bunlardan biridir. TALIS'in temel amacı ülkelerin etkili öğretme ve öğrenme koşullarını teşvik eden politikaları gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabilmek amacıyla öğretmenler ve öğretim konusunda güçlü uluslararası göstergeler ve politikaya ilişkin analizler sağlamaktır. TALIS, öğretme ve öğrenme koşullarının yanı sıra eğitim yapılarının işleyişini tanımlamak için bir araç işlevi görür. Böylece öğretim ve okul liderliği yaklaşımlarını karşılaştırma aracı sunmaktadır. Ayrıca, ülkeler arasında aynı veri toplama araçlarının kullanılması, TALIS'in ülkeler arasında ve her ülke içinde mevcut olan öğretmen uygulama ve gelişimindeki farklılıkları geçerli bir şekilde belgelemesine olanak tanınmaktadır. TALIS dünya çapındaki araştırmacıların verilerin ikincil analizlerini yapmak için kullanabileceği güvenilir ve karşılaştırmalı bir veri tabanı sunmaktadır. Yapılacak analizler ile ulusal ve uluslararası düzeylerde ve zaman içinde çeşitli temel ve politika

odaklı araştırmalara olanak tanımaktadır (Ainley ve Carstens, 2018). Bu araştırmalar esasında öğretmenlik mesleğine ilişkin kimliğin tanımlanmasında önemli görevler üstlenmektedir.

TALIS 2018'in kavramsal çerçevesi incelendiğinde öğretmen ve okul yöneticileri için mesleki nitelikler ve öğretim uygulamalarına ilişkin temalardan oluşmaktadır. TALIS 2018 temalarının odak ve düzey olarak iki temel boyutta el alındığı, odak boyutunun öğretmenlerin mesleki nitelikleri ve öğretim uygulamalarına ilişkin olduğu, ikinci boyut ise temanın öğretmen veya okulla ilgili olduğunu gösteren düzeyi yansıtmaktadır. Kavramsal çerçevenin önemli bir özelliği her tema diğer boyutlarla ilgili olabilir (TED-MEM, 2019). Bu temalar aynı zamanda öğretmenlik mesleği kimliğinin oluşmasındaki önemli faktörlerdir. Bu araştırmada da öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları, öz yeterlik inançları, yenilikçilikleri ve iş memnuniyetleri incelenmiştir.

Öğretmen olma motivasyonu, öğretmenlik mesleğini seçmeye iten motivasyon kaynaklarıyla ilgilidir. Öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde bireyleri öğretmen olmaya iten birçok faktörden söz edilebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının meslek seçiminde etkili olan bu motivasyon kaynaklarının onların eğitim sürecine istekle katılmaları ve nasıl bir öğretmen olacakları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Sinclair, Dowson ve McInerney, 2006). Öğretmenlerin öğretmen olma motivasyon kaynakları, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde, öğretmenlik mesleğinde kalmalarında ve öğretmenlik mesleğinden ayrılma isteklerinde etkilidir. Öğretmen olma motivasyonuna ilişkin araştırmalar öğretmen olma isteği üzerindeki farklı etmenleri ortaya çıkarmıştır. Çocuklarla çalışma ve yeni nesle şekil verme arzusu gibi özgecil (fedakarlığa dayalı) etmenler; öğretimden elde edilen haz duygusu ve kendini geliştirme ihtiyacı gibi içsel etmenler; maaş, iş güvenliği, çalışma saatleri ve tatil zamanı gibi kişisel fayda etmenleri öğretmenlerin motivasyonu etkilemektedir. Bunlar arasında özveriye dayalı-özgecil (alturistik) nedenler ön plana çıkmaktadır (Jungert, Alm ve Thornberg, 2014; Kyriacou ve Coulthard, Hultgren ve Stephens, 2002).

Öğretmenlik mesleği kimliğine ilişkin önemli kavramlardan biri de öğretmen öz yeterliliğidir. Doğası gereği öğretmenlik karmaşık, dinamik ve doğrusal olmayan tanımsız sorunları çözmeyi içermektedir (Bray-Clark ve Bates, 2003). Araştırmalar, bir öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisinin en güçlü belirleyicilerinden birinin, yaptığı şeyin fark yarattığı inancı olduğunu ortaya koymaktadır. Esasında bu inanç öğretmen öz yeterlilikleriyle ilgilidir (Slavin, 2006). Öz yeterlik algısı bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşmaları için ne kadar çaba harcamaları gerektiğini ve karşılaştıkları güçlüklerle nasıl başa çıkabileceklerini fark etmelerini sağlar. Bireyler karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmek için bazı stratejiler geliştirebilirler. Bu stratejileri etkili kullanıp kullanamayacaklarına ve başarılı olup olamayacaklarına yönelik inançları öz yeterlik algıları ile ilişkilidir (Pajares ve Schunk, 2001). Öğretmen öz yeterliliği öğretmenin başarılı olması veya nitelikli bir öğretim gerçekleştirme değil (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000), öğretmenin öğretime ilişkin görevleri, eylemleri planla-

ma ve uygulayabilmeye ilişkin sorularına verdiği cevaplarıdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004). Bu nedenle öğretmen öz yeterliliği öğretme-öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütebilme ve öğrencilerin yaşamlarında istedik davranışları oluşturabilme ve gerekli davranış değişikliğini sağlayabilme becerisine ilişkin yeterlilikler hakkındaki inançlar olarak tanımlanabilir. Bir öğretmen olarak öz-yeterlilik, öğrencilerin deneyimlediği öğrenme kalitesi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğrenciler yüksek öz yeterlilik duygusu olan öğretmenlerden, kendinden şüphe duyan öğretmenlerdekenden çok daha fazlasını öğrenirler. Düşük öz yeterliliğe sahip olan öğretmenler sınıf yönetimi problemlerini ve öğrenci öğrenmelerindeki problemleri öğrencilerin yetenek düşüklüğüne bağlamaya meyillidir. Düşük öz yeterliliğe öğretmenler, sınıflarını yönetme, öğrencilerin yanlış davranışlarında strese girme ve öfkelenme yetenekleri konusunda güven duymazlar, öğrencilerin yeteneklerini geliştirme, gözetim altına alma, genellikle kısıtlayıcı nitelikte olma konusunda kötümserdirler. Hatta öğretmenlik mesleğini bırakma ya da öğretmenlik mesleği seçimi hakkında pişmanlık gösterme eğiliminde olurlar (Santrock, 2011).

Eğitim sistemleri ve örgütleri diğer toplumsal sistemlere göre daha muhafazakar ve mevcut toplumsal yapıyı koruyucu niteliktedir. Bu durum farklılık göstermekle birlikte her ülkede benzer niteliktedir. Bu durumun önemli bir nedeni de eğitim kurumlarına yüklenen toplumsal görevler ile yakından ilgilidir. Çünkü eğitim örgütleri, toplumu oluşturan yeni nesilleri bir taraftan geleceğe ve yaşama hazırlarken bir diğer taraftan da mevcut tarihsel ve kültürel yapıyı bozmadan yeni nesle ulaştırma görevini üstlenmektedir. Bu durum ise zaman zaman görevler arasında denge sorunu yaşanmasına ve yenilikçi ve değişimi gerekli kılan durumlara kendini kapatabilmektedir (Erdemet, 2017). Değişim, insanlar ve sistemler buna hazır olmadan gerçekleştirildiğinde dirençle karşılaşma ve başarısız olma olasılığı çok daha fazladır (Schermerhorn, 2012). Yenilikçi kurum ya da örgütler, yenilikçi anlayışı destekler nitelikte olmalıdır. Bu noktada bürokrasi yenilikçiliğin düşmanıdır. Personel de yenilikçi yapıyı desteklemelidir. Bunun için ilk adım işe alım ve sorumluluk yüklemeye en önemli kriterin yaratıcılık olması gerekliliğidir. İkinci olarak yenilikçi yapıyı destekleyecek bir iş ortamı ve üst yönetimin varlığıdır (Schermerhorn, 2012).

Öğretmenlik mesleği kimliğinin oluşumunda önemli yapılardan biri de iş memnuniyetidir. İş memnuniyeti bireyin çalışma hayatındaki duruma ilişkin değerlendirmesi ile ilgilidir. İş memnuniyeti en basit tanımıyla bireyin mesleğine ilişkin tutumlarıdır (Greenberg, 2011). Çetin ve Basım (2011) iş memnuniyetini çalışanların yaptıkları iş ile ilgili ücret, çalışma olanakları, ilerleme ve kariyer olanakları, çalışma ortamı, yönetim ve denetim anlayışı gibi çeşitli faktörleri göz önünde bulundurarak işine ilişkin olumlu duygusal bir bakış açısı ile oluşturdukları memnuniyet ve doyum durumu olarak değerlendirmektedir. İş memnuniyeti ile ilişkili çok sayıda değişken bulunsa da beş tanesi oldukça önemlidir. Bunlar, alınan ve algılanan ücret, işin ne ölçüde ilginç ve öğrenme ve sorumluluk fırsatları sunduğu, ilerleme fırsatları, denetim otoritesinin



çalışanlara yaklaşımı ve iş arkadaşlarının yetkin ve destekleyici olmasıdır (Gibson, Ivancevich, Donnelly ve Konopaske, 2012). İş memnuniyeti üzerinde etkili olan bu örgütsel etmenlerin yanı sıra cinsiyet, yaş, kişilik özellikleri, yetenek, zeka ve eğitim düzeyi gibi bir takım bireysel faktörlerin de iş memnuniyeti üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Gür, 2006; Öztürk ve Güzelsoydan, 2001; Sığı ve Basım, 2006; Sudak ve Zehir, 2013; Yakut, 2015).

Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olduğu düşünülen öğretmen olma motivasyonu, öğretmen öz yeterliliği, iş memnuniyeti ve yenilikçilik kavramlarını inceleyen bu araştırmanın öğretmen eğitimi araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın OECD tarafından yapılan uluslararası ölçekli öğretmen anketi olan TALIS verileri üzerinden gerçekleştirilmesi ve örneklem olarak geniş bir yelpazeyi yansıtmaması oldukça önemlidir. Bu durum ayrıca araştırma sonuçlarının diğer ülke öğretmen eğitimleri ve öğretim uygulamalarıyla karşılaştırılmasına da fırsat tanımaktadır. Bu yönüyle araştırmanın ulusal ve uluslararası literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, öğretmenlik öz yeterlilik inançları, iş memnuniyetleri ve yenilikçiliklerinin cinsiyetlerine, görev yapma sürelerine ve eğitim düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, öğretmenlik öz yeterlilik inançları, iş memnuniyetleri ve yenilikçilikleri ne düzeydedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, öğretmenlik öz yeterlilik inançları, iş memnuniyetleri ve yenilikçiliklerinin cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, öğretmenlik öz yeterlilik inançları, iş memnuniyetleri ve yenilikçiliklerinin eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?
4. İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, öğretmenlik öz yeterlilik inançları, iş memnuniyetleri ve yenilikçiliklerinin görev süresine göre değişmekte midir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışma, özgün bir araştırma makalesi olup Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 05.06.2020 tarihli ve 814 protokol numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları, öğretmenlik öz yeterlilik inançları, iş memnuniyetleri ve yenilikçiliklerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve görev süresi gibi karşılaştırılabilir gruplardaki farklılaşmasının ince-

lenmesi için nedensel karşılaştırma deseni temel alınmıştır (Balci, 2010; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Can, 2016).

### Evren Örneklem

Araştırma OECD tarafından yapılan 2018-TALIS (Teaching and Learning International Survey) Türkiye verileri üzerinden gerçekleştirildiğinden araştırmacı tarafından bu anket çalışmasına katılan 3204 ilkokul öğretmenin verileri temel alınmıştır. TALIS 2018 teknik raporuna göre örneklem grubunun evreni temsil edecek şekilde seçildiği ifade edilmiştir. Araştırmacı tarafından ayrıca bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Diğer bir deyişle örneklem araştırmacı tarafından oluşturulmamış, TALIS 2018 anketine katılan öğretmenlerin verileri kullanılmıştır. TALIS 2018 verileri ise OECD web sayfasından elde edilmiştir (<https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>).

**Tablo 1.** Örneklemin Özellikleri

	Gruplar	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	2074	64.7
	Erkek	1130	35.3
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	351	11
	Lisans	2669	83.8
	Yüksek Lisans	162	5.1
	Doktora	4	0.1
Görev Süresi	1-5 yıl	219	6.8
	6-10 yıl	385	12
	11-15 yıl	578	18
	16-20 yıl	586	18.3
	21-25 yıl	612	19.1
	26 yıl üstü	758	23.7
Toplam		3204	100

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracı TALIS 2018 öğretmen anketidir. Anket, kişisel bilgiler ve nitelikler, şu anki iş durumu, mesleki gelişim, geri bildirim, genel öğretim, hedef sınıfta öğretim, çeşitlilik içeren ortamlarda öğretim, okul iklimi ve iş memnuniyeti, öğretmen hareketliliği bölümlerinden oluşmaktadır. Ankette 54 madde ve alt maddeler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı OECD'nin TALIS 2018 ile ilgili web sayfasında yer almaktadır. Araştırmada kullanılan Türkçe formu ise Milli Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilmiştir. Bu araştırmadaki veriler, araştırmannın konusu-

nu oluşturan maddeler ile sınırlıdır. Ölçme aracında yer alan maddeler ve alt boyutların belirlenmesinde TALIS 2018 Teknik Raporundan (TALIS 2018 Technical Report) yararlanılmıştır. Araştırmaya ilişkin data dosyası OECD'nin web sayfasından temin edilmiştir.

Araştırmada ölçeklerin yapı geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin değerler TALIS 2018 teknik raporundan Türkiye örnekleminde elde edilmiştir. Yapı geçerliliğine ve güvenilirlik katsayısına ilişkin değerler tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bilgiler

	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Yapısal Geçerlik				Güvenirlik
			CFI	TLI	RMSEA	SRMR	$\omega$
Öğretmen Olma Motivasyonu	Kişisel Fayda Motivasyonu	4	.99	.99	.02	.00	.81
	Sosyal fayda Motivasyonu	3	1.00	1.00	.01	.42	.84
	Değer Algısı ve Politika Etki	3	.89	.89	.04	.09	.76
Öz Yeterlik	Sınıf Yönetimine İlişkin Özy.	4	.99	.96	.04	.00	.88
	Öğretime İlişkin Özy.	4	.99	.97	.04	.01	.83
	Öğrenci Katılımına İlişkin Öz.	4	1.00	1.00	.00	.00	.81
Yenilikçilik	-	4	.99	.99	.02	.00	.95
İş Memnuniyeti	Çalışma Ortamı Memnuniyeti	4	.98	.95	.04	.02	.85
	Mesleki Memnuniyet	4	.98	.91	.06	.01	.84

Verilen değerler ölçme araçlarının yapısal geçerliliğinin yüksek olduğunu (Bryne, 2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Karagöz, 2016; Klein, 2011; Raykov ve Marcoulides, 2006; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007) ve ölçme aracının güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir (Şencan, 2005).

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin yorumlanmasında ölçme aracının 4'lü likert tipinde olması ve 1 ile 4 arasında değer almasından dolayı TALIS 2018 teknik raporunda belirtildiği üzere orta puan 2.5 olarak belirlenmiştir

(OECD, 2019). Bu değerler için altı o madde için “daha az önemli” olarak yorumlanırken, üstü ise “biraz veya daha önemli” olarak yorumlanmaktadır. Aynı zamanda verilerin yorumlanmasında 1.00- 1.75 arası “Hiç önemli Değil”, 1.76-2.50 arası “Az Önemli”, 2.51-3.25 “Orta Derecede Önemli” ve 3.26-4.00 arası ise “Çok Önemli” değer aralığı da kullanılmıştır. İstatistiksel yonteme karar verebilmek amacıyla verilerin dağılımının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları, öğretmenlik öz yeterlilik inançları, iş memnuniyetleri ve yenilikçiliklerinin ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine, eğitim düzeyine ve görev süresine göre karşılaştırılmalarında bağımsız gruplar için t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Bulgular %95 güven aralığında yorumlanmıştır.

### Bulgular

#### Öğretmenlerin Öğretmen Olma Motivasyonları

Öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları puan ortalamalarına ilişkin bulgular tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Öğretmen Olma Motivasyon Puan Ortalamaları

	$\bar{x}$	ss	Min	Max
Kişisel Fayda	3.15	.69	1	4
Sosyal Fayda	3.73	.44	1	4
Değer Algısı ve Politik Etki	1.99	.69	1	4

Tablo 3 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin sosyal fayda ve kişisel fayda motivasyonu puan ortalamasının 2.50 değerinin üzerinde olduğu, değer algısı ve politik etkinin 2.50 değerinin altında olduğu görülmektedir. Buna göre ilkökul öğretmenlerinin öğretmen olmalarında sosyal fayda ve kişisel fayda motivasyonunun önemli olduğu, değer algısı ve politik etkinin ise önemli olmadığı söylenebilir.

#### Öğretmenlerin Öğretmen Olma Motivasyonlarının Cinsiyetlerine, Eğitim Düzeylerine ve Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonlarının cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

**Cinsiyet:** Öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretmen Olma Motivasyonunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	SD	t	p	Fark																																		
Kişisel Fayda	Kadın	2057	11.02	1.68	3174	6.293*	.000	K>E																																		
	Erkek	1119	10.61	1.86					Sosyal Fayda	Kadın	2057	12.41	1.37	3176	6.055*	.000	K>E	Erkek	1121	12.08	1.66	Değer Algısı ve Politik Etki	Kadın	2053	8.91	2.16	3171	2.928*	.003	K>E	Erkek	1120	8.67	2.21	Öğretmen Olma Motivasyonu	Kadın	2034	32.36	3.45	3143	7.387*	.000
Sosyal Fayda	Kadın	2057	12.41	1.37	3176	6.055*	.000	K>E																																		
	Erkek	1121	12.08	1.66					Değer Algısı ve Politik Etki	Kadın	2053	8.91	2.16	3171	2.928*	.003	K>E	Erkek	1120	8.67	2.21	Öğretmen Olma Motivasyonu	Kadın	2034	32.36	3.45	3143	7.387*	.000	K>E	Erkek	111	31.37	3.81								
Değer Algısı ve Politik Etki	Kadın	2053	8.91	2.16	3171	2.928*	.003	K>E																																		
	Erkek	1120	8.67	2.21					Öğretmen Olma Motivasyonu	Kadın	2034	32.36	3.45	3143	7.387*	.000	K>E	Erkek	111	31.37	3.81																					
Öğretmen Olma Motivasyonu	Kadın	2034	32.36	3.45	3143	7.387*	.000	K>E																																		
	Erkek	111	31.37	3.81																																						

\* $p<.05$ 

Tablo 4'e göre öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları genel puan ortalaması ve alt boyutları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonuna ilişkin kişisel fayda motivasyonu ( $t_{(3174)}=6.293$ ;  $p<.05$ ) sosyal fayda motivasyonu ( $t_{(3176)}=6.055$ ;  $p<.05$ ) ve değer algısı ve politik etki boyutu motivasyonu ortalamaları ( $t_{(3171)}=2.928$ ;  $p<.05$ ), erkek öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda genel ortalama puanları incelendiğinde de kadın öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları erkek öğretmenlerin motivasyonlarından daha yüksek bulunmuştur ( $t_{(3143)}=7.387$ ;  $p<.05$ ).

**Eğitim düzeyi:** Öğretmenlerin öğretmen olma motivasyon algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmen Olma Motivasyonunun Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p
Kişisel Fayda	Ön Lisans	346	10.87	1.94	5-3113	1.070	.375
	Lisans	2657	10.89	1.72			
	Lisansüstü	163	10.76	1.85			
Sosyal Fayda	Ön Lisans	348	12.40	1.37	5-3115	1.402	.220
	Lisans	2656	12.28	1.50			
	Lisansüstü	164	12.29	1.46			
Değer Algısı ve Politik Etki	Ön Lisans	349	9.00	2.16	5-3107	1.618	.152
	Lisans	2650	8.81	2.17			
	Lisansüstü	161	8.65	2.20			
Öğretmen Olma Motivasyonu	Ön Lisans	342	32.28	3.48	5-3085	1.658	.141
	Lisans	2636	31.99	3.61			
	Lisansüstü	159	31.65	3.87			

\*p&lt;.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kişisel fayda ( $t_{(5-3113)}=1.070$ ;  $p>.05$ ), sosyal fayda ( $t_{(5-3115)}=1.402$ ;  $p>.05$ ), değer algısı ve politik etki boyutu ( $t_{(5-3107)}=1.618$ ;  $p>.05$ ) ile toplam puanlarda ( $t_{(5-3085)}=1.658$ ;  $p>.05$ ) ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonuna ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeylerinin onların öğretmen olma motivasyonları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Görev süresi: Öğretmenlerin öğretmen olma motivasyon algılarının görev süresi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmen Olma Motivasyonunun Görev Süresine Göre Karşılaştırılması

	Yıl	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p
Kişisel Fayda	1-5 yıl	218	11.10	1.53	5-3113	1.070	.375
	6-10 yıl	384	10.94	1.73			
	11-15 yıl	577	10.87	1.71			
	16-20 yıl	584	10.85	1.71			
	21-25 yıl	608	10.81	1.82			
	26 üstü	748	10.89	1.82			
Sosyal Fayda	1-5 yıl	217	12.43	1.33	5-3115	1.402	.220
	6-10 yıl	384	12.26	1.45			
	11-15 yıl	577	12.25	1.49			
	16-20 yıl	585	12.22	1.57			
	21-25 yıl	606	12.25	1.59			
	26 üstü	702	12.38	1.41			
Değer Algısı ve Politik Etki	1-5 yıl	216	8.84	2.09	5-3107	1.618	.152
	6-10 yıl	382	8.62	2.13			
	11-15 yıl	572	8.72	2.22			
	16-20 yıl	580	8.86	2.13			
	21-25 yıl	609	8.91	2.25			
	26 üstü	754	8.95	2.15			
Öğretmen Olma Motivasyonu	1-5 yıl	214	32.44	3.08	5-3085	1.658	.141
	6-10 yıl	381	31.82	3.59			
	11-15 yıl	572	31.86	3.59			
	16-20 yıl	578	31.94	3.68			
	21-25 yıl	602	31.96	3.83			
	26 üstü	744	32.23	3.55			

\*p&lt;.05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin kişisel fayda ( $t_{(5-3113)}=1.070$ ;  $p>.05$ ), sosyal fayda ( $t_{(5-3115)}=1.402$ ;  $p>.05$ ), değer algısı ve politik etki boyutu ( $t_{(5-3107)}=1.618$ ;  $p>.05$ ) ile genel puan ortalamalarının ( $t_{(5-3085)}=1.658$ ;  $p>.05$ ) onların görev sürelerine göre değişmediği bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde geçirdikleri sürenin onların motivasyonları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

### Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları

Öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeylerine ilişkin bulgular tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnanıcı Puan Ortalamaları

	$\bar{x}$	ss	Min	Max
Öğretime İlişkin Öz Yeterlilik İnanıcı	3.41	.59	1	4
Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlilik İnanıcı	3.40	.53	1	4
Öğrenci Katılımını Sağlama Öz Yeterlilik İnanıcı	3.41	.52	1	4

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik inancı alt boyutlarından olan öğretime ilişkin öz yeterlilik inancı, sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik inancı ve öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin öz yeterlilik inancı puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ve her üçünün de oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğu söylenebilir.

### Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Cinsiyetlerine, Eğitim Düzeylerine ve Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

**Cinsiyet:** Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	SD	t	p	Fark
Öğretime İlişkin Öz Yeterlilik	Kadın	2040	13.22	2.13	3153	3.214*	.001	K>E
	Erkek	1115	13.00	2.18				
Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlilik	Kadın	2040	12.96	2.01	3153	2.752*	.006	K>E
	Erkek	1115	12.72	2.07				
Öğrenci Katılımını Sağlama Öz Yeterlilik İnanıcı	Kadın	2041	12.69	2.10	3154	1.760	.078	-
	Erkek	1115	12.56	2.16				
Öğretmenlik Öz Yeterlilik İnanıcı	Kadın	2040	13.36	2.23	3153	2.820*	.005	K>E
	Erkek	1115	13.12	2.29				

\*p<.05



Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin öğretime ilişkin öz yeterlilik inançları, ( $t_{(3153)}=3.214$ ;  $p<.05$ ), sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik inançları ( $t_{(3153)}=2.752$ ;  $p<.05$ ) ve öz yeterlilik inancı genel puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre değişirken ( $t_{(3153)}=2.820$ ;  $p<.05$ ), öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin öz yeterlilik inançlarının cinsiyetlerine göre değişmediği görülmektedir ( $t_{(3154)}=1.760$ ;  $p>.05$ ). Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretimi gerçekleştirme ve sınıf yönetimini sağlama bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

**Eğitim düzeyi:** Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Tukey
Öğretime İlişkin Öz Yeterlilik	Ön Lisans	347	13.16	2.12				
	Lisans	2640	13.14	2.16	2-3143	.166	.847	-
	Lisansüstü	159	13.24	2.15				
Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlilik	Ön Lisans	347	12.99	1.93				
	Lisans	2640	12.86	2.05	2-3143	.660	.517	-
	Lisansüstü	159	12.90	1.95				
Öğrenci Katılımını Sağlama Öz Yeterlilik İnanç	Ön Lisans	348	12.93	1.92				
	Lisans	2640	12.60	2.15	2-3144	4.115*	.016	Ön Lisans> Lisans
	Lisansüstü	159	12.78	2.08				
Öğretmenlik Öz Yeterlilik İnanç	Ön Lisans	347	13.43	2.17				
	Lisans	2640	13.24	2.27	2-3143	1.231	.292	-
	Lisansüstü	159	13.37	2.20				

\* $p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik inancı alt boyutlarından sadece öğrenci katılımını sağlamaya yönelik öz yeterlilik puan ortalamalarının onların eğitim düzeyine göre farklılaştığı ( $F_{(2-3144)}=4.115$ ;  $p<.05$ ); öğretime ilişkin öz yeterlilik inancı ( $F_{(2-3143)}=.847$ ;  $p>.05$ ), sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik inancı ( $F_{(2-3143)}=.517$ ;  $p>.05$ ) ve ölçeğin geneline ilişkin puan ortalamalarının onların eğitim düzeyine göre değişmediği söylenebilir ( $F_{(2-3143)}=1.231$ ;  $p>.05$ ).

**Görev süresi:** Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının görev sürelerine göre değişip değişmediğini belirlemeye ilişkin bulgular tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançlarının Görev Süresine Göre Karşılaştırılması

	Görev Süresi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Tukey
Öğretme İlişkin Öz Yeterlilik İnanıcı	1-5 yıl	219	13.11	2.13	5-3094	.971	.434	-
	6-10 yıl	381	13.14	2.11				
	11-15 yıl	569	13.11	2.19				
	16-20 yıl	575	13.04	2.20				
	21-25 yıl	607	13.30	2.07				
	26 üstü	749	13.17	2.12				
Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlilik İnanıcı	1-5 yıl	219	12.75	2.06	5-3094	.952	.446	-
	6-10 yıl	381	12.78	2.06				
	11-15 yıl	569	12.91	2.05				
	16-20 yıl	575	12.84	2.11				
	21-25 yıl	607	13.01	1.91				
	26 üstü	749	12.89	1.97				
Öğrenci Katılımını Sağlama Öz Yeterlilik İnanıcı	1-5 yıl	219	12.46	2.12	5-3095	3.544*	.003	26 üstü > 6-10 yıl
	6-10 yıl	381	12.44	2.14				
	11-15 yıl	569	12.55	2.21				
	16-20 yıl	575	12.58	2.19				
	21-25 yıl	607	12.81	2.03				
	26 üstü	750	12.85	1.97				
Öğretmenlik Öz Yeterlilik İnanıcı	1-5 yıl	219	13.14	2.19	5-3094	1.580	.162	-
	6-10 yıl	381	13.15	2.24				
	11-15 yıl	569	13.23	2.29				
	16-20 yıl	575	13.19	2.32				
	21-25 yıl	607	13.45	2.15				
	26 üstü	749	13.36	2.19				

\*p&lt;.05

Öğretmenlerin görev sürelerine göre sadece öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin öz yeterlilik inançlarının değiştiği ( $F_{(5-3095)}=3.544$ ;  $p<.05$ ); öğretime ilişkin öz yeterlilik inançları ( $F_{(5-3095)}=.971$ ;  $p>.05$ ), sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik inançları ( $F_{(5-3095)}=.952$ ;  $p>.05$ ) ve ölçeğin geneline ilişkin öz yeterlilik inançlarının ( $F_{(5-3095)}=1.580$ ;  $p>.05$ ) değişmediği bulunmuştur. Tukey Testine göre farklılaşmanın mezuniyet sonrası 6-10 arası geçenler ile 26 yıl ve sonrası geçenler arasında olduğu bulunmuştur. Mezuniyet sonrası 26 yıl ve üstü yıl geçen öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamaya yönelik öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

### Öğretmenlerin Yenilikçi Algıları

Öğretmenlerin yenilikçi algılarına ilişkin bulgular tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin Yenilikçilik Algıları Puan Ortalamaları

	$\bar{x}$	ss	Min	Max
Yenilikçilik Algısı	3.07	0.73	1	4

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin yenilikçilik algılarının 2.50 değerinin üstünde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini yenilikçi olarak gördükleri söylenebilir.

### Öğretmenlerin Yenilikçilik Algılarının Cinsiyetlerine, Eğitim Düzeylerine ve Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin yenilikçilik algılarının cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

**Cinsiyet:** Öğretmenlerin yenilikçilik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Yenilikçilik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Yenilikçilik Algısı	Kadın	2051	11.98	2.46	3172	1.869	.062
	Erkek	1123	11.80	2.52			

\*p<.05

Tablo 12’ye göre kadın öğretmenlerin yenilikçilik algıları ( $\bar{x}$  =11.98; SS=2.46) ile erkek öğretmenlerin yenilikçilik algıları ( $\bar{x}$  =11.80; SS=2.52) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(3172)}$  =1.869; p>.05). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin birbirini aynı düzeyde yenilikçi algıladıkları söylenebilir.

**Eğitim düzeyi:** Öğretmenlerin yenilikçilik algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Yenilikçilik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p
Yenilikçilik Algısı	Ön Lisans	349	12.18	2.37	2-3159	2.633	.072
	Lisans	2652	11.89	2.48			
	Lisansüstü	161	11.74	2.64			

\*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin yenilikçilik algıları ortalamalarının yakın olduğu ve istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ( $F_{(2-3159)} = 2.633$ ;  $p > .05$ ). Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeylerinin onların yenilikçilik algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

**Görev süresi:** Öğretmenlerin yenilikçilik algılarının görev sürelerine göre değişip değişmediğini belirlemeye ilişkin bulgular tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo14.** Öğretmenlerin Yenilikçilik Algılarının Görev Süresine Göre Karşılaştırılması

	Yıl	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Tukey
Yenilikçilik Algısı	1-5 yıl	219	11.62	2.47	5-311	3.442*	.004	26 üstü >1-5 yıl, 6-10 yıl
	6-10 yıl	384	11.68	2.57				
	11-15 yıl	573	11.83	2.47				
	16-20 yıl	576	11.93	2.47				
	21-25 yıl	610	11.97	2.49				
	26 üstü	755	12.19	2.35				

\*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin yenilikçilik algıları ortalamalarının onların görev sürelerine göre değiştiği söylenebilir ( $F_{(2-3159)} = 3.442$ ;  $p < .05$ ). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc testlerinden Tukey Testine göre farklılaşmanın 26 yıl ve üstü grubu ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl grupları arasında olduğu görülmektedir. Mezuniyet sonrası 26 yıl ve üstü geçen öğretmenlerin yenilikçilik ortalamaları 1-5 ve 6-10 yıl arası gruplardan anlamlı şekilde yüksektir.

**Öğretmenlerin İş Memnuniyeti Algıları**

Öğretmenlerin iş memnuniyetine ilişkin bulgular tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin İş Memnuniyetleri Puan Ortalamaları

	$\bar{x}$	ss	Min	Max
Mesleğe İlişkin Memnuniyet	2.94	.64	1	4
İş Çevresi Memnuniyeti	2.97	.62	1	4

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin hem mesleğe ilişkin memnuniyet puan ortalamalarının hem de iş çevresi memnuniyetinin 2.50 ortalamasının biraz üstünde olduğu görülmektedir. Buna öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

**Öğretmenlerin İş Memnuniyetlerinin Cinsiyetlerine, Eğitim Düzeylerine ve Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi**

Öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

**Cinsiyet:** Öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16.** Öğretmenlerin İş Memnuniyetinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	SD	t	p	Fark
Mesleğe İlişkin Memnuniyet	Kadın	2043	11.65	2.14	3162	7.472*	.000	K>E
	Erkek	1121	11.04	2.30				
İş Çevresi Memnuniyeti	Kadın	2044	12.06	2.43	3163	.525	.600	-
	Erkek	1124	12.11	2.40				
İş Memnuniyeti	Kadın	2043	12.24	12.24	3162	3.931*	.000	K>E
	Erkek	1121	11.91	11.91				

\*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe ilişkin memnuniyet ( $t_{(3162)}=7.472$ ;  $p<.05$ ) ve iş memnuniyeti toplam puanlarının ( $t_{(3162)}=3.931$ ;  $p<.05$ ) cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin mesleğe ilişkin memnuniyetlerinin ve genel mesleki memnuniyet düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. İş çevresi memnuniyeti alt boyutunda ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ( $t_{(3163)}=.525$ ;  $p>.05$ ).

**Eğitim düzeyi:** Öğretmenlerin iş memnuniyetinin eğitim düzeylerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17.** Öğretmenlerin İş Memnuniyetinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Tukey
Mesleğe İlişkin Memnuniyet	Ön Lisans	348	11.90	2.22				Ön Lisans> Lisans, Lisansüstü
	Lisans	2641	11.39	2.21	2-3147	10.224*	.000	
	Lisansüstü	161	11.09	2.27				
İş Çevresi Memnuniyeti	Ön Lisans	348	12.62	2.17				Ön Lisans > Lisans
	Lisans	2642	11.99	2.44	2-3148	12.128*	.000	
	Lisansüstü	161	12.40	2.34				
İş Memnuniyeti	Ön Lisans	348	12.71	2.18				Ön Lisans> Lisans, Lisansüstü
	Lisans	2641	12.04	2.26	2-3147	13.732*	.000	
	Lisansüstü	161	12.10	2.20				

\*p<.05

Öğretmenlerin iş memnuniyetinin geneline ilişkin puan ortalamaları ( $F_{(2-3147)} = 13.732$ ;  $p < .05$ ) ile alt boyutları olan mesleğe ilişkin memnuniyet ( $F_{(2-3147)} = 10.224$ ;  $p < .05$ ) ile iş çevresi memnuniyetinin ( $F_{(2-3148)} = 12.128$ ;  $p < .05$ ) onların eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Tukey testi sonucuna göre mesleğe ilişkin memnuniyet alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin puanlarının diğer gruplardan yüksek olduğu bulunmuştur. İş çevresi alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Toplam puanlarda da ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları diğer gruplardan daha yüksektir.

**Görev süresi:** Öğretmenlerin iş memnuniyetinin görev sürelerine göre değişip değişmediğini belirlemeye ilişkin bulgular tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18.** Öğretmenlerin İş Memnuniyetinin Görev Süresine Göre Karşılaştırılması

	Yıl	N	$\bar{x}$	SS	SD	F	p	Tukey
Mesleğe İlişkin Memnuniyet	1-5 yıl	217	11.52	2.15	5-3098	5.573*	.000	26 üstü> 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl
	6-10 yıl	379	11.21	2.29				
	11-15 yıl	572	11.24	2.30				
	16-20 yıl	576	11.31	2.12				
	21-25 yıl	608	11.48	2.19				
	26 üstü	752	11.77	2.18				
İş Çevresi Memnuniyet	1-5 yıl	217	11.53	2.57	5-3099	10.989*	.000	26 üstü> 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl
	6-10 yıl	380	11.89	2.56				
	11-15 yıl	572	11.89	2.35				
	16-20 yıl	576	11.91	2.38				
	21-25 yıl	608	12.56	2.45				
	26 üstü	752	12.59	2.27				
İş Memnuniyeti	1-5 yıl	217	11.85	2.35	5-3098	10.843*	.000	26 üstü> 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl
	6-10 yıl	379	11.87	2.38				
	11-15 yıl	572	11.90	2.24				
	16-20 yıl	576	11.94	2.19				
	21-25 yıl	608	12.20	2.50				
	26 üstü	752	12.61	2.13				

\*p&lt;.05

Öğretmen iş memnuniyetinin geneline ilişkin puan ortalamaları ( $F_{(2-3098)} = 10.843$ ;  $p < .05$ ) ile alt boyutları olan mesleğe ilişkin memnuniyet ( $F_{(2-3098)} = 5.573$ ;  $p < .05$ ) ile iş çevresi memnuniyetinin ( $F_{(2-3099)} = 10.989$ ;  $p < .05$ ) onların görev süresine göre farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın kaynağına ilişkin Tukey testi sonucuna göre farkın 26 yıl üstü öğretmenler ile 6-10 yıl; 11-15 yıl ve 16-20 yıl grupları arasında olduğu bulunmuştur. Mezuniyet sonrası 26 yıl ve üstü yıl süre geçen öğretmenlerin mesleki iş memnuniyeti daha yüksektir. İş çevresi memnuniyeti alt boyutu ve toplam puanlar bakımından da gruplar arasında farklılaşma görülmektedir. 26 yıl ve üstü gruptaki öğretmenlerin iş memnuniyeti diğer grup ortalamalarından daha yüksektir.

### Sonuç ve Tartışma

#### Öğretmen Olma Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları puan ortalamaları incelendiğinde öğretmen olma isteklerinin oluşmasında en çok toplumsal faydanın çok etkili olduğu,

kişisel fayda ile değer algısı ve politik etkinin orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunda öğretmenlerin topluma faydalı olan bir birey olmayı kişisel ve politik algılardan daha önde tutmaları etkili olmuş olabilir. Bu yüzden adayların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde öğretmenliğin toplumsal yönü ön plana çıkarılabilir.

Bu çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin, öğretmen olma motivasyonu ortalamaları birbirine çok yakın olmakla birlikte cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kişisel fayda motivasyonunda kadın öğretmenlerin motivasyon algıları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna göre düzenli gelir sağlama, mesai saatleri ve çalışma takviminin uygun olması ve güvenli meslek olması gibi etmenler kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha etkili etkenler olduğu söylenebilir. Sosyal fayda motivasyonu bakımından da durum benzerdir. Kadın öğretmenlerin sosyal motivasyon algıları erkeklere göre daha yüksektir. Çocuk ve gençlerin gelişimine katkı sağlama, sosyal olarak dezavantajlı gruplara yardımcı olma ve topluma faydalı olma isteği kadın öğretmenlerde erkeklere göre daha yüksektir. Değer algısı ve politik etki bakımından da kadın öğretmenlerin motivasyon algıları erkeklere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin politikacılar ve medya tarafından değerli görülmesi ve öğretmenlerin politika belirleyiciliği konusunda kadın öğretmenlerin motivasyon algıları daha yüksektir. Öğretmen olma motivasyonu toplam puanlarında da kadın öğretmenlerin motivasyon algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları birbirinden farklıdır. Bu anlamda cinsiyetin öğretmen olma motivasyonu üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlik saygınlık sağlayan bir meslek olmanın yanı sıra duyumsal özellikleri de barındırır (Tezcan, 1991). Bu nedenle duyumsal özellikleri daha yüksek olan kadın öğretmenlerin bu yeterlilik algılarının yüksek olması bu bakımdan anlamlıdır. Literatürde öğretmen olma motivasyonunda cinsiyetin etkili olduğuna ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Manuel ve Hughes, 2006; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010; Yüce, Şahin, Koçer ve Kana, 2013). Yüce, Şahin, Koçer ve Kana (2013) kadın öğretmen adaylarında özveriye dayalı-özgecil etmenlerin daha ön planda olduğunu, erkek öğretmen adaylarında ise ücrete dayalı dışsal faktörlerin ön planda olduğu belirtilmiştir. Kadınlar içsel güdülere, dışsal faktörlerden daha fazla etkilenen erkeklerden daha fazla önem vermektelerdir (Thornton, Bricheno ve Reid, 2007; Akt: Jungert vd, 2014). Özbek (2007) öğretmenlik mesleği seçiminde cinsiyetin etkili olduğunu belirterek kişisel ve sosyal faktörlerde kadınların erkeklerden, ekonomik sebeplerde ise erkeklerin kadınlardan daha yüksek motivasyona sahip olduklarını belirtmiştir. Sosyal nedenlerde de kadın öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür Bunun yanı sıra cinsiyetin öğretmen olma motivasyonunda etkili olmadığını gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Azman, 2013; Buldur ve Bursal, 2015; Bursal ve Buldur, 2013; Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2010; Kılcan, Keçe, Çepni ve Kılınç, 2014).

Öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları onların görev süresine ve eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde



geçirdiği sürenin ve farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin öğretmen olma motivasyonları benzer düzeydedir. Esasında öğretmen olmaya ilişkin karar verme ve bunda etkili olan etmenlerin bireylerin meslek seçimi dönemi olan gençlik ve genç yetişkinlik döneminde şekillendiği, buna bağlı olarak da geçen sürede ve farklı düzeyde eğitimin bu motivasyonda çok etkili olmadığı söylenebilir.

### Öz Yeterlik İnancına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı puan ortalamaları incelendiğinde öğretime, sınıf yönetimine ve öğrenci katılımını sağlamaya öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altunbaş, 2011; Avcı, 2020; Benzer, 2011; Ekici, 2006; Tabancalı ve Çelik, 2013). Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik inancı ortalamaları yakın olmakla birlikte öğretime ilişkin öz yeterlik, sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik ve öğretmen öz yeterliliği toplam puanları kadınlarda daha yüksektir. Öğrenci katılımını sağlama öz yeterliliğinden ise kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlilik algıları benzerdir. İlgili literatürde öğretmen öz yeterliliği ve cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalarda farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olduğunu gösteren araştırmaların (Altunbaş, 2011; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2006; Otacıoğlu, 2008; Temli Durmuş, 2019) yanı sıra erkek öğretmenlerin öz yeterliliklerini daha yüksek olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Avcı, 2020; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Savran ve Çakıroğlu, 2003). Bunların dışında öğretmen öz yeterlilik algısı ile cinsiyet arasında ilişki olmadığını gösteren çok sayıda araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Akbulut, 2006; Barut, 2011; Benzer, 2011; Çimen, 2007; Dilber, 2009; Gençtürk, 2008; Goroshit ve Hen, 2014; Güven, 2005; Güneş, 2016; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Kaya, Özdemir, Emre ve Kaya, 2011; Keser, 2019; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil, 2010; Tabancalı ve Çelik, 2013; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Esasında bu farklı sonuçların farklı örneklem gruplarında çalışılmasından kaynaklandığı ve cinsiyet ve öz yeterlik ilişkisinin net olmadığı söylenebilir.

Öğretmen öz yeterlilik inançları öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Sadece öğrenci katılımını sağlama boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik inancının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte öğrenci katılımını sağlamaya yönelik öz yeterlik inançları birbirine oldukça yakındır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması uzun mesleki deneyime sahip olma durumuyla açıklanabilir. Ön lisans mezunu olarak öğretmenlik mesleğine başlayan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yüksek olduğu ve mesleki deneyimlerinin daha fazla olduğu ortadadır. Esasında öğretmenlik sürecinde eğitim düzeyindeki artışın öz yeterlik inancını da artırması beklenir (Hoy ve Woolfolk, 1993). Bu araştırma sonucundan farklı olarak Kentucky'de bir ilkökul programı uygulayan öğretmenler arasında, öğretmenlik kariyerlerinin farklı aşamalarda öğretmenler arasında öz yeterlik açt-

sından anlamlı bir fark bulunmamıştır (DeMesquita ve Drake, 1994). Avcı (2020) ve Keser (2019) de eğitim düzeyine göre öğretmen öz yeterliliklerinin farklılaşmadığını belirtmiştir.

Öğretmen öz yeterlilikleri görev süresine göre farklılaşmamaktadır. Öğretime ilişkin öz yeterlilik, sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik ve öz yeterlik toplam puanları mezuniyet sonrası geçen süreye göre farklılaşmaz iken öğrenci katılımını sağlamaya yönelik öz yeterlik puanlarında 26 yıl ve üstü yılı tamamlamış öğretmenlerin öz yeterlik algılarının 6-10 yıl arası öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde öğretmenlik eğitimini tamamladıktan sonra geçen süreye ilişkin öz yeterlik algılarını araştıran araştırmaya ulaşamadığından bu karşılaştırmaya ilgili ve en yakın değişken olan mesleki kıdem süresi temel alınarak karşılaştırma yoluna gidilmiştir. İlgili literatürde bu sonuçlara ilişkin farklı araştırma sonuçları göze çarpmaktadır. Görev süresine göre öğretmen öz yeterliliklerinin farklılaşmadığını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ekici, 2006; Dilber, 2009; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Keser, 2019; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Temli Durmuş, 2019; Topuz, 2017; Üstüner vd., 2009). Curtis (2005) ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu, özellikle mesleğinin ilk yılında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, beş yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre daha olumlu düzeyde bulunduğunu ortaya koymuştur. Kibsey (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öz yeterlikleri arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu iki araştırma sonucuna göre mesleğin ilk yıllarındaki öz yeterlik algılarının ilerleyen yıllarda azaldığı şeklinde değerlendirilebilir. Hoy ve Woolfolk (1993) ve Tschannen-Moran ve Hoy (2007) deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını incelemiş ve deneyimli öğretmenlerin öğretimsel strateji ve sınıf yönetimi boyutlarında daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gençtürk (2008) ve Benzer (2011) ve Avcı (2020) yaptıkları araştırmalarda bu araştırma sonuçlarından farklı olarak daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduklarını belirtmişlerdir. Esasında kıdem yılı yüksek öğretmenlerin mesleki deneyimlerinde geçen süreye bağlı olarak öğretim stratejileri, öğrencinin derse katılımını sağlama ve etkili sınıf yönetimi becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının artması beklenebilir. Yoltaş (2019) mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenleri ile deneyimli öğretmenlerin öz yeterliliklerini karşılaştırmış ve öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejileri alanında öz yeterliliklerinde farklılaşma bulunmaz iken sınıf yönetiminde deneyimli öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Klassen ve Chiu (2010) ise öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ile öz yeterlikleri arasında doğrusal olmayan bir ilişkiden söz etmektedir. Mesleğin ilk yıllarından itibaren artan öz yeterlik inançları daha sonra deneyim süresi arttıkça öz yeterlik inancı azalmıştır. Bu sonuç diğer araştırma sonuçlarından farklılık gösteren bir araştırma sonucudur. Dolayısıyla öz yeterlik ve mesleki deneyim-kıdem ilişkisi karmaşık bir süreç olarak göze çarpmaktadır.

### Yenilikçilik Algısına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin yenilikçilik puan ortalamaları puan ortalamalarının orta düzeyde yenilikçi aralığına denk geldiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini orta düzeyde yenilikçi algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları desteklenerek yenilikçilik yönleri geliştirilebilir. Öğretmenlerin yenilikçilik algıları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin yenilikçilik algılarının benzer düzeyde olduğu ve cinsiyetin yenilikçilik algısında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin yenilikçilik algıları mezuniyet sonrası geçen süreye göre farklılaşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mezuniyet sonrası geçen süre arttıkça yenilikçiliklerinde bir artış gözlenmektedir. Araştırmada mezuniyet sonrası 26 yıl ve üzeri yıla sahip öğretmenlerin 1-5 ve 6-10 yıl arası yıl geçiren öğretmenlere göre yenilikçilik algıları daha yüksektir. Awamleh (1994) de benzer şekilde kıdem ile yenilikçilik algıları arasında negatif düşük ilişki belirlemiştir. Öğretmenlerin yenilikçilik algıları eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Ön lisans ve lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin yenilikçilik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### İş Memnuniyetine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin iş memnuniyeti puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlik mesleğinden orta düzeyde memnun oldukları sonucuna ulaşılabilir (Avcı, 2020; Bilir, 2007; Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017; İdi, 2017; Karakaya Çiçek, 2015; Kumaş ve Deniz, 2010; Özcan, 2013; Şahin, 2013; Yakut, 2015). Öğretmenlerin iş doyumunu arttırmaya dönük tedbirler alınabilir. Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin birbirine yakın olmakla birlikte istatistiksel olarak farklılaştığı, kadın öğretmenlerin iş memnuniyetinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde cinsiyetin iş memnuniyeti üzerinde etkili bir değişken olduğunu gösteren araştırma sonuçları bulunmakla birlikte hangi cinsin iş memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu konusunda tutarsızlıklar da görülmektedir. Kadınların iş memnuniyetinin yüksek olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Gençtürk, 2008; Kumaş ve Deniz, 2010; Toropova, Myrberg ve Johansson, 2020). Bunun yanı sıra erkek öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Avcı, 2020; Klassen ve Chiu, 2010; Şahin, 2013; Türk, 2008; Yozgat, 2019). İlgili literatür incelendiğinde iş doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Başaran, 2017; Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017; İdi, 2017; Karabulut, 2014; Karakaya Çiçek, 2015; Keser, 2019; Özcan, 2013). Esasında kadın ve erkeklerin iş memnuniyet düzeylerinde önemli farklılıklar bulunmamaktadır. Ancak toplum içerisinde kadın ve erkelere yüklenen sosyal görevlerin farklılaşması, cinsiyetlerin işten beklentilerinin farklılaşmasına bu da iş memnuniyetlerinin farklılaşmasına neden olabilmektedir. İşe ilişkin beklentileri farklı olan kadın ve erkeğin iş memnuniyetleri de bu bağlamda doğal olarak farklılaşabilmektedir (Yıldırım, 2002).

Öğretmenlerin iş memnuniyeti mezuniyet sonrası geçen yıla göre farklılaşmaktadır. Esasında iş memnuniyetinin, ilk yıllarda yüksek iken, ilerleyen yıllarda biraz düştüğü, ardından daha sonraki yıllarda tekrar arttığı görülmektedir. Araştırmada mezuniyet sonrası 26 ve üstü yıl geçmiş sahip olan öğretmenlerin iş memnuniyeti diğer gruplardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Karakaya Çiçek (2015) de 21 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin iş memnuniyetini daha yüksek bulmuştur. Ancak ilgili literatür incelendiğinde iş memnuniyeti ve kıdem, yaş gibi değişkenlerin ilişkisi olduğu belirtilse de yapılan araştırmalar arasında tam bir tutarlılık olmadığını gösterme araştırma sonuçları bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarından farklı olarak iş memnuniyetinin kıdeme göre farklılaşmadığını gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Avcı, 2020; Keser, 2019; Teltik, 2009; Yozgat, 2019). Bunun dışında İdi (2017) tarafından yapılan araştırmada da farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. İş memnuniyeti kıdeme göre farklılık göstermekle birlikte kıdem arttıkça iş memnuniyetinin azaldığı belirlenmiştir. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) 10 yıl ve altı kıdemi olanların, 11 ve üstünde olanlardan daha yüksek iş memnuniyeti vardır. Öcal (2011) da düşük kıdemlerin iş memnuniyetinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada iş memnuniyetinin eğitim düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre iş memnuniyeti daha yüksektir. Karakaya Çiçek (2015), Teltik (2009) ve Öcal (2011) ve yaptıkları araştırmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin iş memnuniyeti lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden daha yüksektir. Bu araştırmalarda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum bir çelişki gibi görünse de eğitim düzeyinin artması her zaman iş memnuniyetini artırmamaktadır. Bu durum zaman zaman eğitim düzeyine uygun iş yapmadığını düşünen çalışanlar da oluşabilmektedir. Literatürde bu konuda tam bir birliktelik sağlanmadığı ve farklı araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Avcı (2020), Keser (2019) ve Yozgat (2019) iş memnuniyetinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadıklarını ortaya koymuştur.

## Kaynakça

- AINLEY, J. ve Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*, OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- AKBAŞ A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- AKBULUT, E. (2006). Müzik Öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.

- ALTUNBAŞ, S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- AVCI, İ. (2020). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile iş doyumları arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- AWAMLEH, N. A. H. K. (1994). Managerial innovation in the civil service in Jordan: A field study. *Journal of Management Development*, 13(9), 52-60.
- AZMAN, N. (2013). Choosing teaching as a career: perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36, 113-130.
- BALCI, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- BARUT, E. (2011). İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara İli örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- BAŞARAN, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BENZER, F. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- BİLİR, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- BRAY-CLARK, N. ve Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *The Professional Educator*, 26(1), 13-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842387.pdf> 05.05.2020'de indirilmiştir.
- BULDUR, S. ve Bursal, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin etki düzeyleri ve mesleki geleceklerine yönelik beklentileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 81-107.
- BURSAL, M. ve Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için öğretmenlik tercih nedenlerini derecelendirme ve geleceğe yönelik beklentiler ölçekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(1), 47-64.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- BRYNE, B. M. (2010). *Structural equation modeling with Amos. Basic concepts, applications and programming*. Routledge.
- CAN, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmen Olma Motivasyonları, Özyeterlilik İnançları, Yenilikçilikle...

- CURTİS, C. K. (2005). *An Analysis of the construct of efficacy on new teacher retention* [Unpublished Doctoral Dissertation]. George Mason University.
- ÇAPRI, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.
- ÇERMİK, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 201-212.
- ÇETİN, F. ve Basım, N. (2011); Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü. İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 13(3), 79-94.
- ÇİMEN, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- ÇOKLUK, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Yayınevi.
- ÇOLAK, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2),189-208.
- DEMESQUİTA, P. B., ve Drake, J. C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10, 291-302.
- DİLBER, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları (İstanbul Kartal İlçesi örneği) [Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- EKİCİ, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 87-96.
- ERDEMET, F. (2017). Özel lise yöneticilerinin inovasyon sürecine ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GENÇTÜRK, A. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- GENÇTÜRK, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- GİBSON, L. J., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H. ve Konopaske, R. (2012). *Organizations behaviour, structure, process*. McGraw-Hill.
- GODDARD, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- GODDARD, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.

- GOROSHİT M. ve Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self efficacy and empathy. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.
- GREENBERG, J. (2011). *Behavior in organizations*. Pearson.
- GÜNEŞ, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜR, D. (2006). *Özelleştirmenin iş tatmini üzerine etkisi: Kütahya Şeker Fabrikası A.Ş. uygulaması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- GÜVEN, S. (2005). *Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profil ve yeterlik algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- HACİÖMEROĞLU, G. ve Şahin Taşkın, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11),77-90.
- HOY, W. K., ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- İDİ, A. (2017). İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi ]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- JUNGERT, T., Alm, F. ve Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173-185.
- KAÇAR, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- KARABULUT, S. (2014). *İzmir İli'nde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KARAGÖZ, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayın.
- KARAKAYA ÇİÇEK, H. (2015). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kaliteleri ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- KAYA, Z., Özdemir, T. Y., Emr, İ. ve Kaya, O. N. (2011). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilik seviyelerinin belirlenmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September, Firat University-Elazığ.
- KESER, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının öz yeterlilik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmen Olma Motivasyonları, Özyeterlilik İnançları, Yenilikçilikle...

- KILCAN, B., Keçe, M., Çepni O. ve Kılınc, A. Ç. (2014). Prospective teachers' reasons for choosing teaching as a profession. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 69-80.
- KİBSEY, L, S. (2004). *A Study of the relationship between teacher self-efficacy, the tendency to blame parents for child problems and parent teacher collaboration activities in elementary schools* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Indiana University of Pennsylvania.
- KLASSEN, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- KLEİNE, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guildford Press.
- KORKUT, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- KUMAŞ, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M. Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.
- KYRIACOU, C., Coulthard, M., Hultgren, A. ve Stephens, P. (2002). Norwegian university students's views on career in teaching. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(1), 103-116.
- MANUEL, J. ve Hughes, J. (2006). It has always been my dream: Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Technical Report*.
- OTACIOĞLU, G. S. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- ÖCAL, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin demografik özelliklere göre incelenmesi (İstanbul ili Maltepe ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZBEK, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-159.
- ÖZCAN, Z. E. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu (Niğde İli örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZSOY, G., Özsoy, S., Özkar, Y. ve Memiş, A. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921
- ÖZTÜRK, A. ve Güzelsoydan, Y. S. (2001). Büyük mağazalarda çalışan personelin iş doyumuna üzerine Çukurova bölgesinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 333-345.



- PAJARES, F., ve Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences, Vol. 2. Self perception* (p. 239–265). Ablex Publishing.
- RAYKOV, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). *A First course in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Publishers.
- SANTROCK, J. W. (2011). *Educational psychology*. MG Graw Hill.
- SARACALOĞLU, A., Karasakaloğlu, N., Evin Gencil, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- SAVRAN, A. ve Çakıroğlu, A. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 15-20.
- SCHERMERHORN, J. R. (2012). *Exploring management*. John Wiley & Sons.
- SIĞRI, Ü. ve Basım, N. (2006). İş görenlerin iş doyumuna ile örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6(12), 130-154.
- SİNCLAİR, C., Dowson, M. ve McInerney, D. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *The Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154.
- SLAVİN, R. (2006). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- SUDAK, M. K., ve Zehir, C. (2013). Kişilik tipleri, duygusal zeka iş tatmini ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 141-165.
- ŞAHİN, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumuna düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1),142-167.
- ŞENCAN, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Seçkin Kitabevi.
- ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- TABACHNICK, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- TABANCALI E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlilik ile öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- TEDMEM (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (Ed. Emin Karip), Analiz Dizisi:6.
- TELTİK, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumuna ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmen Olma Motivasyonları, Özyeterlilik İnançları, Yenilikçilikle...

- TEMLİ DURMUŞ, Y. (2019). Sınıf öğretmeni öz yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Jornal of Human Sciences*, 16(1), 355-369.
- TEZCAN, M. (1991). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:150.
- TOPUZ, G. (2017). *Algılanan disiplin anlayışı ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TOROPOVA, A., Myrberg, E. ve Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(8), 1-27 DOI: 10.1080/00131911.2019.1705247.
- TSCHANNEN-MORAN, M. ve Wolk Hoy, A. (2007). The Differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- TÜRK, Ö. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÜSTÜNER, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- YAĞCI U. ve Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 89-104.
- YAKUT, S. (2015). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ve meslek liselerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILDIRIM, E. (2002). *Personel tedarikinde iç kaynaklardan yararlanma politikası ile iş tatmini ilişkisine yönelik bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- YOLDAŞ, G. (2019). *Investigating novice and experienced young learner Turkish EFL teachers' self-efficacy beliefs* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- YOZGAT, C. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YÜCE, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö. ve Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Paisfic Educational Review*, 14, 295-306.

# İLKOKUL ÖĞRENCİLERİN FİZİKSEL UYGUNLUKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Yusuf BUZDAĞLI<sup>1</sup>, Kemal TAMER<sup>2</sup>**

1 Dr. Öğr Üyesi, Antrenörlük Eğitimi, Spor Bilimleri Fakültesi, Erzurum Teknik Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, yusuf.buzdagli@erzurum.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1809-5194.

2 Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor, Spor Bilimleri Fakültesi, İstanbul ktamer54@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2258-5831.

Geliş Tarihi: 27.02.2021 Kabul Tarihi: 20.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.887677

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, 7-10 yaş grubu ilkokul öğrencilerinin fiziksel uygunluk seviyelerini belirlemektir. Çalışmaya, Erzurum ili merkezinde ilköğretim kurumlarında öğrenim gören 7-10 yaş arasında 498 kız, 464 erkek olmak üzere toplam 962 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin boy, vücut ağırlığı, vücut kitle indeksi, dikey sıçrama, 30 sn mekik, 30 sn şnav, esneklik, flamingo denge, 20 m hız koşusu, 7, 8, 9 yaş grubunda 800 m koş-yürü testi, 10 yaş grubunda 1600 m koş-yürü ölçümleri yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin cinsiyet ve yaş gruplarını ayrıştırıp ayrıştırmadığını test etmek amacıyla aynı yaş grubu farklı cinsiyetlerin özelliklerini karşılaştırmak için iki yönlü varyans (Two-way ANOVA) analizi, aynı cinsiyette yaş grupları arasındaki farklılıkları ortaya koymak için tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın elde edilmesi durumunda, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Parametreler arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson korelasyon testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın tüm sonuçları değerlendirildiğinde, kızların performanslarında erkeklere göre daha erken yaşlarda hızlı artışlar görülmektedir. Erkeklerin ise dayanıklılık, sürat, dikey sıçrama, mekik ve anaerobik güç değerlerinin kızlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel gelişime bağlı olarak; hem kızlarda hem de erkeklerde sürat ve sıçrama, ayrıca erkeklerde kassal dayanıklılıkta da artış gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim öğrencisi, Fiziksel uygunluk, Fiziksel aktivite

## ASSESSMENT OF PHYSICAL FITNESS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

### Abstract:

The purpose of this study was to determine the physical fitness levels of primary school students in the 7-10 years age group. A total of 962 students (498 girls, 464 boys), 7-10 years age group studying at primary schools in Erzurum participated in the study. The students who participated in the research were tested for height, body weight, body mass index, vertical jump, 30 sec sit-ups, 30 sec push-ups, flexibility, flamingo balance, 20 m speed run as well as 800 m run-walk test in 7, 8 and 9 age groups and 1600 m run-walk test in 10 years age group. Two-way ANOVA analysis was used to compare the characteristics of different gender in the same age group to test whether the data obtained from the subjects discriminate between gender and age groups and one-way ANOVA analysis was conducted to identify differences between age groups in the same sex. In case of significant difference, Tukey test was used for multiple comparison tests. Pearson correlation test was used to search the relation between the parameters. When all the results of the study were assessed, a rapid increase found in the performances of the girls at an earlier age than the boys. For boys, strength, speed, vertical jump, sit-ups and anaerobic power values were found to be higher than girls. Depending on the physical development, an increase in speed and jump is observed in both girls and boys, as well as an increase in muscular strength in boys.

**Keywords:** primary school student, physical fitness, physical activity

### Giriş

Fiziksel uygunluk, günlük fiziksel aktivite ve/veya fiziksel egzersiz performansında yer alan vücut fonksiyonlarının (iskelet kasları, kardiyorespiratuar, dolaşım, psikonörolojik ve endokrin-metabolik) hepsi olmasa da çoğunun entegre bir ölçüsü olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, fiziksel uygunluk test edildiğinde, tüm bu sistemlerin işlevsel durumu aslında kontrol edilmektedir. Fiziksel uygunluk günümüzde en önemli sağlık belirteçlerinden biri olmasının yanı sıra kardiyovasküler hastalık veya tüm hastalıkların bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Metter, Talbot, Schrage, & Conwit, 2002; Morave diğerleri, 2003; Myersve diğerleri, 2002). Fiziksel uygunluk kısmen genetik olarak belirlenir, ancak çevresel faktörlerden de büyük ölçüde etkilenir. Fiziksel egzersiz, dolayısıyla sağlığın ana belirleyicilerden biridir.

Teknolojideki gelişmelere paralel olarak; sosyal yaşam ve oyun alanlarının yetersizliği, ulaşım kolaylığı, televizyona ve bilgisayar oyunlarına bağımlılık, zararlı besin

tüketimine olan yönelimler, hareketsizliği ve obeziteyi beraberinde getirmektedir. Fiziksel hareket eksikliğinin çocukların fiziksel potansiyelinde önemli kayıplara neden olduğunu ortaya koyan birçok çalışma vardır (Haslofça, Kutlay, & Haslofça, 2017; Whaley, Brubaker, Otto, & Armstrong, 2006). Bu durum dolaylı olarak ülkelerin üst düzey sporcu yetiştirme potansiyellerini de olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz etkileri yıkabilmek için erken yaşta spora yönlendirme ve fiziksel uygunluk ölçütlerin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Obezitenin, çocukluk yıllarının başlarında önceki yıllara nazaran daha fazla olduğu ortaya koyulmaktadır (Field, Barnoya, & Colditz, 2002; Roux, 2007).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) obezitenin Avrupa'da birçok ülkede sağlık harcamalarının %2-8'inden, ölümlerin ise %10-13 kadarından sorumlu olduğunu bildirmektedir. Obezite sorununun çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak ve yaşamı daha sağlıklı kılabilmek için fiziksel aktivite oldukça önemlidir. Düzenli yapılan fiziksel aktivite, çocukların ve gençlerin sağlıklı büyümesi ve gelişmesinde, kötü alışkanlıkları bırakmada, sosyalleşmede, yetişkinlerin çeşitli kronik hastalıklardan korunmasında ve bu hastalıkların tedavisinde veya tedavinin desteklenmesinde, yaşlıların aktif bir yaşlılık dönemi geçirmelerinin sağlanmasında, bir başka ifadeyle tüm hayat boyunca yaşam kalitesinin artırılmasında önemli farklar yaratabilmektedir. Bundan dolayı fiziksel aktivite alışkanlığının çocukluk dönemlerinde kazanılması önemlidir (Brug, 2007; Kornbeck, 2013).

Ülkemizde çocukların fiziksel uygunluk düzeylerini ortaya koyan çalışmalar yapılsa da (Balcıve diğerleri, 2008; Güler, Günay, Tamer, Baltacı, & Gökdemir, 2004; Haslofçave diğerleri, 2017; Uçan, Buzdağlı, & Ağgön, 2018), kurumlarla işbirliği içinde daha geniş çapta araştırmalara gereksinim vardır. Çocuklarda fiziksel uygunluk ve fiziksel aktivite düzeylerinin geniş bir şekilde değerlendirilmesinde okulların önemi giderek artmaktadır (MEB, 2011). Çocukların eğitim, sosyal ve sağlık durumlarının takip edilmesi her bakımından pozitif katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra sporda üst düzey başarıya ulaşabilmek, spora erken yönlendirme ile yakın ilişki göstermektedir. Çocukların ve gençlerin en yüksek verim sağlayacakları branşlara zamanında yönlendirilmesi spor biliminin en önemli konusunu oluşturmaktadır. Bu nedenle çocukların mümkün olduğu kadarıyla en erken yaşta başarılı olabilecekleri branşa yönlendirilmeleri önemli bir unsurdur. Bu durum ise ancak erken yaşta belirlenen fiziksel uygunluk ile mümkün olabilecektir.

Sonuç olarak çağın büyük bir sorunu olan obezite hastalığı özellikle çocuklar arasında giderek yaygınlaşmaktadır. Fiziksel uygunluk düzeylerinin azalması ve inaktif yaşamın benimsenmesi çocuklarda sağlıklı büyümeyi olumsuz etkilemektedir. Bu çalışma ise, çocuklarda fiziksel uygunluklarının ne durumda olduğunu araştırmak ve fiziksel uygunluk düzeylerini yaşa ve cinsiyetlerine göre incelemek amacıyla yapılmıştır.

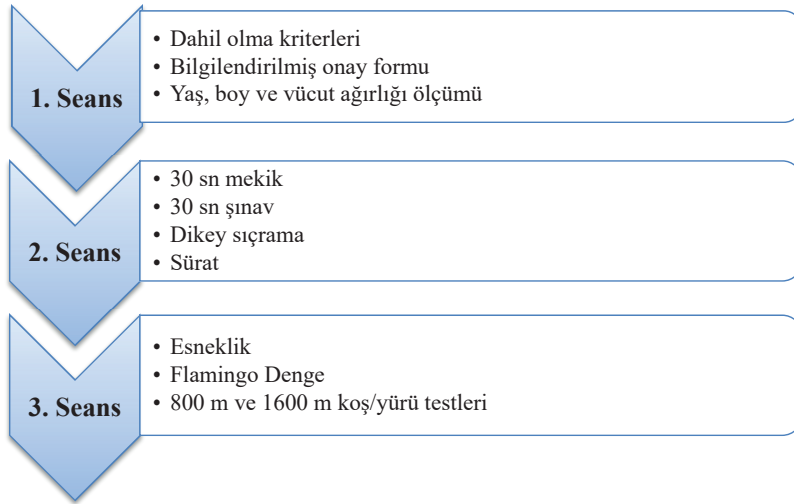
## Yöntem

### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Erzurum ili merkezinde 7-10 yaş kategorisinde öğrenim gören ilkokul öğrencileri, çalışmanın örneklemi Erzurum ili merkezi ilçelerde öğrenim gören kız  $9.33 \pm 2.32$  yıl, erkek  $9.14 \pm 2.03$  yıl yaş ortalamalarına sahip ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu tesadüfi yöntem olarak belirlenen 498 kız, 464 erkek olmak üzere toplam 962 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada örneklemin evreni temsil edip etmediğini kontrol etmek için "Gpower" uygulaması kullanılmıştır. Güç analizi 0.00 ve 1.00 arasında değişir ve güç yükseldikçe ölçümün farkı bulmak için daha hassas olduğu anlamına gelir. Gücün 0.80 ve üzerinde olması istenir (Pagano, 2012). Çalışmanın güç analizi ise 0.87 olarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Çalışmaya katılan katılımcıların boy uzunluğu, vücut ağırlığı, vücut kitle indeksi, dikey sıçrama, 30 sn mekik, 30 sn şınav, esneklik, flamingo denge, 20 m hız koşusu, 7, 8, 9 yaş grubunda 800 m koş-yürü testi, 10 yaş grubunda 1600 m koş-yürü testi ölçümleri değerlendirildi. 20 m sürat koşusu, 800 m ve 1600 m mesafe koşuları ölçüm alınan okulların bahçelerinde ve trafiğe kapalı alanda, boy uzunluğu, vücut ağırlığı, istirahat nabızı, dikey sıçrama, 30 sn mekik, 30 sn şınav, esneklik, flamingo denge testleri de okulların spor salonlarında veya sınıfta uygulandı. Ölçümler beden eğitimi ve spor alanında uzman kişiler tarafından yapıldı. Testler sırasında acil yardım ekipmanları bulunduruldu. Sınıf öğretmeni, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden ve öğrenci velilerinden sağlık durumları hakkında bilgi istenildi. Çalışmaya katılan bireyler de gönüllük esas alınıp ve test uygulanmadan önce testin uygulanacağı bireylerin aileleri haberdar edilerek gönüllülük formu ve sağlık raporları alındı. Çalışmaya başlanmadan önce Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden "Etik Kurul" onayı alındı. Ölçüm yapılırken iki hak verilip en iyi derece kaydedildi. Katılımcılara test aralarında tam dinlenme uygulandı. Katılımcılarda, sağlıklı olmak, kronik veya akut hastalığı olmamak ve herhangi bir nedenle oluşmuş sakatlığa bağlı hareket kısıtlılığı olmamak koşulları aranmıştır.



Şekil 1. Deney akış şeması

### Yaş, boy uzunluğu ve vücut ağırlığı

Deneklerin yaşları deneklerle yapılan görüşmede resmi kayıtlardaki doğum tarihine göre gün, ay, yıl olarak belirlendi. Ağırlık 0,1 kg hassaslıkta bir elektronik terazi ile boy ise 0.01 cm hassaslıkta dijital boy ölçer aletiyle ölçüldü.

### Vücut kitle indeksi (VKİ)

Vücut kitle indeksi (VKİ), vücut ağırlığının (kg), boy uzunluğunun (m) karesine bölünmesiyle hesaplanmıştır. Aşağıdaki formül kullanılarak vücut kitle indeksi hesaplanmıştır.

Beden ağırlığı (kg) / Boy (m)<sup>2</sup> formülü kullanıldı (Roachve diğerleri, 2000).

### Dikey sıçrama

Dikey sıçrama panosu kullanılarak ölçüm yapıldı. Ayaklar bitişik ve beden dik durumda iken çift kol yukarı uzatılarak, parmak uçlarının temas ettiği en son nokta işaretlendi. Daha sonra denek, çift ayağı ile yukarı doğru tüm gücüyle sıçrayıp, panoya temas etti. Denek yukarı sıçrama esnasında adım almadan ve dizlerini sadece 90° büktü. Bu işlem, 2 kez tekrar edildi ve en iyi sonuç santimetre cinsinden kaydedildi (Tamer, 2000).

### **30 sn mekik**

Deneklerin 30 sn mekik testi için 1/1000 hassasiyetli el kronometresi kullanıldı. Deneklere, sırt üstü yatar durumda, dizler 90 derece bükülü, eller ensede ve ayak tabanları yere temasta iken başla komutuyla 30 saniye süreyle tekrar edebildikleri kadar mekik yaptırıldı. Mekik çekme esnasında ayakların yerden temasının kesilmemesi için ayaklar tutulmuştur. Deneklerin yere yattıklarında omuzlarının yere, doğrulduklarında ise dirseklerinin dizlerine değmesine dikkat edilip, 30 saniye içerisinde tekrar edebildiği mekik sayısı bilgi formuna kaydedilmiştir (Pekel, 2007).

### **30 sn sınav**

Katılımcıların 30 sn sınav testi için 1/1000 hassasiyetli el kronometresi kullanılmıştır. Deneklere, başla komutuyla 30 sn süreyle sınav yaptırıldı. Denekler yere uzanmış vaziyette yüzleri yere bakacak şekilde, ayaklar dizlerden gergin ve diz yere temas etmeden gergin vaziyette vücut ağırlığı ayakuçları ile kollar üzerinde iken vücutlarını kaldırıp indirerek yaptırılmıştır (Orhan, 2009).

### **Flamingo Denge**

Bu testte 50 cm uzunluğunda, 4 cm yüksekliğinde ve 3 cm genişliğinde metal çubuk kullanılmıştır. Bu test sırasında denek ayağını, kirişin üzerindeki uzun ekseninde olabildiğince uzun süre flamingo duruşuna benzer bir şekilde tutması sağlandı. 1 dakika süresince çubuk üzerindeki dengeyi korumak amacıyla yapılan her girişim (düşüş değil) puan olarak kabul edilmiştir (Gauthier-Gagnon, 1986).

### **Sürat**

20 m uzunlukta hız koşusu için uygun düz bir alan belirlendi. Öğrenci başlangıç çizgisinde ayakta çıkış pozisyonunda durdu. Başlangıç çizgisinde duran test yöneticisinin “ Hazır! Çık! komutuyla denek mümkün olan en yüksek hızda bitiş noktasını geçene kadar düz bir hat üzerinde koştu. Bitiş çizgisindeki diğer test yöneticisi başlangıç ve bitiş noktası arasındaki koşu süresini el kronometresinden okuyarak saniye ve salise cinsinden kaydedildi (Balcıve diğerleri, 2008).

### **Esneklik**

Deneklerin esneklik ölçümleri otur eriş testiyle yapılmıştır. Test, uzunluğu 35 cm, genişliği 45 cm ve yüksekliği 32 cm, üst yüzey uzunluğu 55 cm, genişliği 45 cm; ayrıca üst yüzeyi ayakların dayandığı yüzeyden 15 cm dışarda olan; üst yüzeyi üzerinde 0-60 cm'lik ölçüm cetveli bulunan bir sehpa ile yapıldı. Test iki defa tekrar edilerek yüksek olan ölçüm sonucu kaydedilmiştir (Tamer, 2000).

### **800 m ve 1600 m koş/yürü testleri**

Mesafelerin belirlenmesinde metre kullanılmıştır. Test için el kronometresi kullanıldı. Düz bir zemin ve koşu alanının uzunluğu 800 ve 1600 m olarak belirlenmiştir.



Parkur uzunluğu ve zemin özelliğinin tüm denekler için aynı şartlarda olmasına dikkat edildi. 7, 8 ve 9 yaş öğrenciler 800 m, 10 yaş öğrenciler 1600 m mesafelik eğimsiz, uygun bir alanda, Başla» komutuyla koşuya başlandı. Öğrenciler, koşma, jog ve yürüme serbestliğine sahiptirler. Test sonucu dakika ve saniye cinsinden kaydedilmiştir (K. Özer, 2006).

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında “SPSS 20.0” paket programında değerlendirildi. Verilerin analizinde aritmetik ortalama değerleri ile standart sapma sunulmuştur. Araştırmada her bir değişkene göre verilerin normallik dağılımı Çarpıklık-Basıklık, ShapiroWilk Testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin  $\pm 1$  arasında dağıldığı görülmüştür. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin cinsiyet ve yaş gruplarını ayırıştırıp ayırıştırmadığını test etmek amacıyla aynı yaş grubu farklı cinsiyetlerin özelliklerini karşılaştırmak için iki yönlü varyans (Two-way ANOVA) analizi, aynı cinsiyette yaş grupları arasındaki farklılıkları ortaya koymak için tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın elde edilmesi durumunda, çoklu karşılaştırma testlerinden (Tukey) testi kullanılmıştır. Antropometrik özellikler ile flamingo denge, 20 m hız koşusu, dikey sıçrama, otur-uzan, 30 sn gövde mekik, 30 sn sınav ve uzun mesafe koşu testleri değişkenleri ile ilişkileri Pearson Korelasyon yöntemiyle test edilmiştir. Bu değerlendirmede  $r < 0.00-0.30$  arası düşük,  $r < 0.30- 0.70$  arası orta,  $r < 0.70-1.00$  arası yüksek ilişki olarak belirlenmiştir. Korelasyon katsayıları için kesme noktası  $r = 0.30$  kabul edilerek, düşük korelasyon gösteren ilişkiler değerlendirilmeye alınmamıştır (Ratner, 2009). İstatistiksel işlemlerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  kabul edilmiştir.

### Bulgular

Tablo 1.’ de kız ve erkek guruplara ait tanımlayıcı bulguların ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Aynı zamanda tüm değişkenlerin istatistiksel olarak tablosal özeti verilmiştir. Tablo 2. ve 3.’ de ise erkekler ve kızlar ayrı olarak değişkenler arasından ki tüm korelasyonlar tablolar halinde özetlenmiştir.

İlkokul Öğrencilerin Fiziksel Uygunluklarının Değerlendirilmesi

**Tablo 1.** Kız ve erkek katılımcılara ait tanımlayıcı değerler ve ANOVA sonuçları (n=962)

Değişkenler	Yaş	Kız	Erkek	Yaş	Cinsiyet	Yaş*Cinsiyet
		ort±SD	ort±SD			
Boy (cm)	7.	121.6±4.1	122.5±5.1	F=700.895 p=.000	F=8.497 p=.004	F=7.218 p=.003
	8. a	126.5±5.3	129.6±6.0			
	9. ab	131.7±5.7	130.9±5.9			
	10. abc	135.4±6.0	134.8±5.6			
Vücut Ağırlığı (kg)	7.	22.5±4.0	24.3±4.5	F=313.682 p=.000	F=9.427 p=.002	F=8.350 p=.004
	8. a	26.3±5.4	28.1±6.1			
	9. ab	29.9±5.1	28.2±4.3			
	10. abc	31.2±5.0	31.45.0			
VKİ (kg/m <sup>2</sup> )	7.	15.1±2.3	16.1±2.4	F=49.474 p=.000	F=6.326 p=.012	F=5.667 p=.017
	8. a	16.3±2.3	16.6±2.5			
	9. a	17.1±2.2	16.4±1.9			
	10. ab	16.9±2.1	17.2±2.1			
Esneklik (cm)	7.	21.8±2.9	20.5±2.1	F=2.848 p=.000	F=5.605 p=.018	F=1.925 p=.166
	8. a	22.9±3.3	21.1±2.4			
	9.	22.6±2.5	20.3±2.4			
	10. b	21.0±3.0	20.7±2.8			
Dikey sıçrama (cm)	7.	19.8±2.9	20.2±2.5	F=586.234 p=.000	F=17.683 p=.000	F=27.248 p=.000
	8. a	21.5±2.9	22.2±3.1			
	9. ab	23.5±3.1	24.8±4.1			
	10. abc	24.5±2.2	27.7±3.1			
Flamingo Denge (ad)	7.	10.6±2.7	9.6±2.4	F=373.166 p=.000	F=1.492 p=.222	F=4.018 p=.045
	8. a	9.4±2.5	9.4±2.2			
	9. ab	9.2±2.3	7.5±2.0			
	10. abc	6.4±2.4	5.1±2.9			
30sn Mekik (ad)	7.	12.0±3.3	14.3±2.8	F=223.288 p=.000	F=3.697 p=.055	F=13.002 p=.000
	8. a	14.1±3.0	15.2±2.9			
	9. ab	15.0±2.3	18.1±2.9			
	10. abc	15.1±3.0	18.9±3.5			
30sn Şınav (ad)	7.	7.5±2.8	9.9±2.9	F=129.034 p=.000	F=1.007 p=.933	F=2.794 p=.095
	8. a	10.3±3.0	12.0±3.3			
	9. ab	11.0±2.8	12.9±2.9			
	10. a	10.1±3.0	13.4±2.1			
20m Sürat (sn)	7.	5.01±.39	4.73±.35	F=66.323 p=.000	F=1.002 p=.961	F=3.763 p=.053
	8. a	4.84±.27	4.63±.33			
	9. a	4.86±.19	4.56±.33			
	10. ab	4.82±.19	4.45±.35			
800m koşu (dk)	7.	6.26±.57	5.56±1.22	F=24.610 p=.000	F=1.101 p=.294	F=4.116 p=.043
	8.	6.24±.49	5.45±.50			
	9. ab	6.10±.55	5.37±1.05			
1600m koşu (dk)	10.	11.05±.1.30	9.42±.1.24	t=9.233 p=.003		

Not: VKİ: *Vücut Kitle İndeksi*, \*: 7 yaş değerlerine göre önemli ölçüde farklı b: 8 yaş değerlerine göre önemli ölçüde farklı c: 9 yaş değerlerine göre önemli ölçüde farklı (p <0.05).

**Tablo 2.** Erkek öğrencilerde değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerine göre pearson korelasyon katsayıları

	Vücut Ağırlığı	Boy	VKİ	Dikey Sıçrama	Flamingo Denge	30sn Mekik	30sn Şınav	Esneklik	20m Koşu
Vücut Ağırlığı		.716**	.825**	.236**	-.193	.207**	.193**	-.100*	-.109
Boy	.716**		.208**	.429**	-.383**	.309**	.293**	-.032	-.145**
VKİ	.825**	.208**		.008	.008	.071	.053	-.094*	.066
Dikey Sıçrama	.236**	.429**	.008		-.537	-.463**	-.447**	.139**	-.445**
Flamingo Denge	-.193**	-.383**	.008	-.537		-.571**	-.355**	-.257**	.337**
30sn Mekik	.207**	.309**	.071	-.463**	-.571**		.537**	.140**	-.317**
30sn Şınav	.193**	.293**	.053	-.447**	-.355**	.537**		.172**	-.319**
Esneklik	-.100*	-.032	-.094*	.139**	-.257**	.140**	.172**		-.212**
20m Sürat	-.109	-.145**	.066	-.445**	.337**	-.317**	-.319**	-.212**	
800m Koşu	.033	-.153**	.142**	-.480**	.373**	-.297	-.312**	-.233**	.531**
1600m Koşu	.284**	.278**	.155	-.440**	.440**	-.366**	-.279**	-.346**	.520**

Not: VKİ: *Vücut Kitle İndeksi* \*p < 0.05, \*\*p < 0.001. Bu değerlendirmede r < 0.00-0.30 düşük, r < 0.30- 0.70 orta, r < 0.70-1.00 yüksek ilişki olarak belirlenmiştir. Korelasyon katsayıları için kesme noktası r = 0.30 kabul edilmiştir. Korelasyona bağlı olarak süreye dayalı verilerde “-” işareti performansta yükselme anlamını taşımaktadır.

**Tablo 3.** Kız öğrencilerde değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerine göre pearson korelasyon katsayıları

	Vücut Ağırlığı	Boy	VKİ	Dikey Sıçrama	Flamingo Denge	30sn Mekik	30sn Şınav	Esneklik	20m Koşu
Vücut Ağırlığı		.770**	.859**	-.013	-.323**	.175**	.120**	-.045	-.056
Boy	.770**		.346**	-.138**	-.387**	.253**	-.155**	-.068	-.155**
VKİ	.859**	.346**		.114	-.186	.075	.063	.004	0.31
Dikey Sıçrama	-.013	-.138**	.114		-.450**	-.332**	.263**	.064	-.224**
Flamingo Denge	-.323**	-.387**	-.186	-.450**		-.389**	-.190	-.008	.285**
30sn Mekik	.175**	.253**	.075	-.332**	-.389**		.664**	.193**	-.273**
30sn Şınav	.120**	-.155**	.063	.263**	-.190	.664**		.109*	-.198**
Esneklik	-.045	-.068	.004	.064	-.008	.193**	.109*		-.088
20m Sürat	-.056	-.155**	0.31	-.224**	.285**	-.273**	-.198**	-.088	
800m Koşu	-.170**	-.152**	-.154**	-.298**	-.290**	-.148**	-.201**	-.119*	.249**
1600m Koşu	.084	.068	.050	-.051	.124	-.328**	-.167	-.214*	.537**

Not: VKİ: *Vücut Kitle İndeksi* \*p < 0.05, \*\*p < 0.001. Bu değerlendirmede r < 0.00-0.30 düşük, r < 0.30- 0.70 orta, r < 0.70-1.00 yüksek ilişki olarak belirlenmiştir. Korelasyon katsayıları için kesme noktası r = 0.30 kabul edilmiştir. Korelasyona bağlı olarak süreye dayalı verilerde “-” işareti performansta yükselme anlamını taşımaktadır.

## Tartışma

Son yıllarda makineleşmenin ve modern teknolojinin ortaya çıkışı, insan ırkının her zamankinden daha az fiziksel olarak hareket etmesine neden olmuştur. Bu durumunun sağlığını üzerindeki olumsuz etkileri giderek artmaktadır. Düzenli fiziksel aktivite, daha sağlıklı ve daha uzun bir yaşam ile ilişkilidir (Lee, Paffenbarger, & Hennekens, 1997; Organization, 2002). Bu durum, dünya çapında hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde benzerdir ve tüm yaşlarda fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk düzeylerinin azaldığını gösteren çok sayıda araştırma kanıtı vardır. Fiziksel hareketsizlik yaygın olarak kronik hastalıklar için önemli bir risk faktörü olarak kabul edilmektedir ve batı toplumunda nüfusun hastalık yüküne katkıda bulunmada en önemli ikinci ve altıncı risk faktörü arasında yer almaktadır. Prevalansı, diğer tüm değiştirilebilir risk faktörlerinden daha yüksektir (Warburton, Nicol, & Bredin, 2006). Yaşamın ilk yıllarında fiziksel hareketsizlik, Avrupa'da ve ülkemizde çocuklar ve ergenlerde görülen artan obezite düzeylerine ve diğer ciddi tıbbi durumlara önemli bir katkı olarak belirtilmektedir (Livingstone, 2001; Speiserve diğerleri, 2005). Bu literatür ışığında yola çıkarak bu çalışma ile, çocuklarda fiziksel uygunluklarının ne durumda olduğunu araştırmak ve fiziksel uygunluk düzeylerini yaşa ve cinsiyetlerine göre inceleyerek norm değerleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Erkek ve kız öğrencilerin toplam boy ortalamalarına bakıldığında yaş arttıkça öğrencilerin boy ortalamalarının da anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Erkeklerde, 9-12 yaş arası yıllık uzama oranı kızların yarısı kadardır. 13 yaşında kızların boyunda uzama yavaşlarken erkeklerde hızlanır, 15 yaşından itibaren kızlar ile paralel bir gelişim göstermeye başlar. Büyüme hızındaki farklılıklar 10 yaş ile 13 yaş arasındaki dönemde kızların erkeklere oranla daha uzun olduğu görülmektedir. Erkek ve kız öğrencilerin toplam vücut ağırlıklarına bakıldığında yaş arttıkça öğrencilerin vücut ağırlıklarının da arttığı görülmektedir. Bu sonuç diğer yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Gülerve diğerleri, 2004; McMillan & Erdmann, 2010; Mondal, 2006; Turgut & Çetinkaya, 2006; Vandendriesscheve diğerleri, 2011). Vücut ağırlığı, 7-10 yaş arası kız ve erkek çocuklarda, yaklaşık aynı oranda artış söz konusudur. Genel olarak kızların vücut ağırlıkları, erkeklerden biraz daha düşük olmakta ve 11 yaşından itibaren, kızların vücut ağırlıkları, erkeklere göre daha çok artmaktadır. Daha sonraki yaşlarda (12-13 yaş) kızların lehine, yaklaşık 2 kiloluk fark oluştuğu belirlenmiştir (Muratlı, 1997).

Fitnessgram performans test (2010), VKİ değerleri erkeklerde; 7 yaş grubu 13,7 kg/m<sup>2</sup> ve altı "çok zayıf", 13,8-17,3 kg/m<sup>2</sup> arası "iyi", 17,4 -18,2 kg/m<sup>2</sup> arası "yüksek" iken 18,3 kg/m<sup>2</sup> ve üzeri "çok yüksek"; 9 yaş grubu 14,0 kg/m<sup>2</sup> ve altı "çok zayıf", 18,5-14,1 kg/m<sup>2</sup> arası "iyi", 18,6-19,8 kg/m<sup>2</sup> arası "yüksek" iken 19,9 kg/m<sup>2</sup> ve üzeri "çok yüksek" olarak ifade edilmektedir. Fitnessgram performans standartlarında VKİ değerleri kızlarda; 7 yaş grubu 13,4 kg/m<sup>2</sup> ve altı "çok zayıf", 13,5-17,5 kg/m<sup>2</sup> arası "iyi", 17,6 -18,2 kg/m<sup>2</sup> arası "yüksek" iken 18,3 kg/m<sup>2</sup> ve üzeri "çok yüksek"; 9 yaş grubu 13,7

kg/m<sup>2</sup> ve altı “çok zayıf”, 13,8- 18,9 kg/m<sup>2</sup> arası “iyi”, 19,0 -19,9 kg/m<sup>2</sup> arası “yüksek” iken 20,0 kg/m<sup>2</sup> ve üzeri “çok yüksek” olarak ifade edilmektedir. Fitnessgram test bataryasında kullanılan testler dışında farklı veri toplama araçları kullanılmasına rağmen VKİ bulguları ile kıyaslandığında kızların ve erkeklerin “iyi” kategoride yer aldığı görülmektedir.

Yapılan araştırma puberte öncesini kapsadığından dolayı vücut kitle indeksinde, vücut ağırlığı ve boy uzunluğundaki değerlerin gelişimine bağlı olarak erkek ve kızlar arasında belirgin farklılık görülmezken kızlarda olgunlaşma sürecine girdikleri dönem itibarıyla erkeklere göre daha yüksek VKİ değerlerine sahip oldukları bilinmektedir. Erkek ve kız öğrencilerin toplam VKİ değerlerine bakıldığında yaş arttıkça öğrencilerin VKİ değerlerinin de arttığı görülmektedir. 7 yaştan 10 yaşa kadar kız ve erkek çocukların vücut ağırlıklarının aynı oranda arttığı ve 11. yaştan sonra kızların vücut ağırlığının erkeklere oranla daha hızlı yükseldiği belirtilmektedir (Muratlı, 1997). Araştırmaların aksine yapılan çalışmada VKİ değerleri cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yapılan çalışmada esneklik değerleri 7, 8, 9 ve 10 yaş erkekler öğrencilerin, kızlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Erkek ve kız öğrencilerin toplam esneklik değerlerine bakıldığında her yaş kategorisinde kız öğrencilerin daha esnek olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç diğer yapılan araştırmalara bakıldığında çalışma ile paralellik göstermektedir (Balcıve diğerleri, 2008; Oğuzhan & Kemal, 2014; Şahiner & Balcı, 2010; Vandendriesscheve diğerleri, 2011). Literatüre bakıldığında, çocukların esneklik yetenekleri 5 yaştan 8 yaşa kadar sabit olduğunu ve 12-13 yaşlarında en uç noktaya ulaşarak yaşla birlikte azaldığı bilinmektedir. Kızlar tüm yaşlarda erkeklerden daha esnektirler ve en büyük cinsiyet farklılığı, ergenlik atılımı ve cinsel olgunlaşma sırasında görülür (D. Özer & Özer, 2001).

Ergenlik öncesi kızlarda ve erkeklerde kassal kuvvet açısından farklılık olmadığı fakat 13-16 yaşları arasında erkeklerde kızlara oranla farklılık olduğu ve bunun yanında ergenlik dönemiyle birlikte erkek ve kızların maksimal kuvvet gelişiminin belirgin olarak birbirinden ayrılmaya başladığı belirtilmektedir (Muratlı, 1997). Çalışma sonuçları, literatürün aksine erkeklerin 7 yaşından itibaren 10 yaşına kadar kızlara göre dikey sıçrama performanslarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın erkeklerin kızlara göre fiziksel aktivite yoğunluğunun ya da spor yapma alışkanlığının daha fazla olmasından ve ergenlik döneminde erkeklerin cinsiyet özelliklerine bağlı hormonal değişimden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada flamingo denge test değerleri 7, 9 ve 10 yaş erkek öğrencilerin, kızlardan daha iyi olduğu 8 yaşında ise kız ve erkek denge test değerleri birbirine yakın olduğu görülmektedir. Erkek ve kız öğrencilerin toplam flamingo denge testi değerlerine bakıldığında yaş ilerledikçe denge değerleri üzerinde ilerleme tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda statik dengede cinsiyette anlamlı bir farklılığın görülmediğini,

7-8 yaşına kadar kızların erkeklerden daha iyi olduklarını, fakat 8 yaşından itibaren her iki cinsiyette de statik denge performansının sabitleştiğini belirtilmiştir. Aynı zamanda yaşın denge üzerinde en iyi belirleyicisi olduğunu ve statik dengenin yaşla birlikte arttığını belirtmişlerdir (Hazar & Taşmektepligil, 2008; Nevill, Tsiotra, Tsimeas, & Koutedakis, 2009; Yörükoğlu & Mitat, 2007).

Literatür kapsamına bakıldığında yaş artışı ile kas kuvvetinde artış görülmektedir. Ergenlik dönemine eşlik eden hormonal değişiklikler nedeniyle erkeklerde kas kütlesi artarak kızlara göre belirgin bir kuvvet artışı oluşturmaktadır. Bu durum, üst gövde kuvveti ve abdominal kas kuvvetini ölçen testlerin erkeklerde yüksek olmasının bir nedeni olarak gösterilmektedir. Yapılan araştırmalarda kas kuvvetindeki artışın 10-11 yaşlarında cinsiyet farklılıklarının ortaya çıkmasıyla en hızlı düzeye ulaştığı bildirilmektedir (Muratlı, 1997). Çocukların fiziksel aktivite düzeyi, çevresel koşullar ve ergenlik dönemi ile birlikte kassal dayanıklılıkları değişkenlik göstermektedir. Puberte dönemine kadar kızlarda ve erkeklerde kuvvet gelişimi birbirine paraleldir. Puberte dönemiyle birlikte kız ve erkeklerin kuvvet gelişimleri birbirinden belirgin şekilde ayrılırlar. Kızlar 7-8 yaşlarında kol ve bacaklarda erkeklere oranla daha düşük kuvvete sahiptir (Muratlı, 1997; Oğuzhan & Kemal, 2014). Literatür incelendiğinde, yapılan çalışmanın bulgularını desteklemektedir (Malina, Reyes, Tan, & Little, 2011; Oğuzhan & Kemal, 2014; Raustorp, Mattsson, Svensson, & Stähle, 2006; Vandendriesscheve diğerleri, 2011).

Erkek ve kız öğrencilerin toplam sürat test değerlerine bakıldığında her yaş kategorisinde erkeklerin lehine ve yaş arttıkça sürat değerlerinde gelişme görülmektedir. Çocukların kısa mesafe sprint mesafeleri üzerine yapılan çalışmalarda, reaksiyon süratinin büyüme ve ergenliğe bağlı olarak kız ve erkek çocuklarda paralel gelişme gösterdiğini ve bunun ile birlikte performanslarında farklılığın olmadığını bildirmektedirler. Ergenlikte sürat yeteneği erkeklerde artarken kızlarda ise duraklamanın olduğu belirtilmiştir (D. Özer & Özer, 2001).

Literatür incelendiğinde, kız ve erkek çocuklarda ergenlik dönemine kadar aerobik dayanıklılık hemen hemen eşit oranda arttığı, ergenlik döneminden sonra kız çocuklarındaki artış erkeklere göre yavaşladığı kaynaklarda belirtilmektedir (Malinave diğerleri, 2011; Oğuzhan & Kemal, 2014; Vandendriesscheve diğerleri, 2011). Kızlarda ergenliği takiben ilk 2-4 yıl içerisinde kemik uzunluğu son noktaya kadar ulaştığı kaynaklarda belirtilmektedir (Rogol, Roemmich, & Clark, 2002). Yaşın ilerlemesiyle birlikte boy uzunluğunun ve vücut ağırlığının artması, pasif fiziksel aktivite sonucu kızların uzun mesafe performanslarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Taşkın, Karakoç, Acaroglu, and Budak (2015), araştırmaya katılan çocukların motorik özelliklerinden, durarak uzun atlama ile dikey sıçrama, otuz saniye şınav ve esneklik özellikleri, dikey sıçrama ile otuz saniye şınav ve esneklik özellikleri, otuz saniye şınav ile otuz saniye mekik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu istatis-

tiksel olarak tespit edilmiştir. Çalışma bulgularıyla kıyaslandığında dikey sıçrama ve sınav arasındaki ilişki ( $r=,505$ ) mekik ve sınav arasındaki ilişki ( $r=,416$ ) benzerlik göstermektedir. Yüksek and Cicioğlu (2002), çocuklarda yapmış olduğu çalışmada, vücut ağırlığı ile VKİ arasındaki korelasyon ( $r=,594$ ) olarak tespit etmişlerdir. Şahiner and Balcı (2010) boy uzunluğu ile esneklik ( $r=-0.27$ ) arasında negatif ilişki bulmuşlardır. 6-11 yaş çocuklara yapmış olduğu çalışmada, kız çocuklarında boy uzunluğu ( $r=0,23$ ), vücut ağırlığı ( $r=0,28$ ), ile esneklik arasında pozitif ilişki tespit etmişlerdir. Araştırmanın aksine çalışma bulgularına bakıldığında boy uzunluğu, vücut ağırlığı ile esneklik arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Çalışma bulgularına bakıldığında yapılan araştırmalar, çalışma bulgularını destekleyici niteliktedir. Ziyagil, Türkmen, Sivrikaya, Eliöz, and Mehmet (2010) çocuklarda yapmış olduğu çalışmada, boy uzunluğu ve dikey sıçrama arasındaki korelasyon ( $r=,482$ ) çalışmayla paralellik arz etmektedir.

Çalışmanın tüm sonuçları değerlendirildiğinde, erkeklerin dayanıklılık, sürat, dikey sıçrama, mekik ve sınav değerlerinin kızlara göre daha yüksek olduğu ve kızların ise erkeklere göre daha esnek olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel gelişime bağlı olarak; hem kızlarda hem de erkeklerde performans olarak artış gözlemlenmiştir. Bu araştırma sonucunda yapılacak öneriler ise;

- Fiziksel uygunluk süreçlerin takip edilmesi çocukluk ve ergenlik döneminde yararlı bir sağlık belirteci olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla gelişim aşamasındaki çocukların yıllık gelişiminin incelenmesinin yanında altı aylık ve hatta üçer aylık periyodlarla takip edilmesi gerekmektedir.
- Şiddetli fiziksel aktivite ve yüksek yoğunluklu antrenman için harcanan zamandaki artış yoluyla fiziksel uygunluğun iyileştirilmesi, mevcut ve gelecekteki halk sağlığını geliştirme politikalarında ana hedef olmalıdır.
- Fiziksel uygunluk bileşenlerinin farklı sağlık sonuçlarıyla farklı şekillerde ilişkili olduğu göz önüne alındığında, fiziksel aktivite programları sadece kardiyorespiratuvar zindelik düzeylerini değil, aynı zamanda kas zindeliği ve hızı / çevikliği de geliştirmek için tasarlanmalıdır.

## Kaynakça

- BALCI, Ş. S., Pekel, H. A., Karakuş, S., Pepe, H., Revan, S., & Bağcı, E. (2008). 9-11 Yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin performansla ilgili fiziksel uygunluklarının değerlendirilmesi.
- BRUG, J. (2007). The European charter for counteracting obesity: a late but important step towards action. Observations on the WHO-Europe ministerial conference, Istanbul, November 15-17, 2006. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(1), 1-4.
- FIELD, A. E., Barnoya, J., & Colditz, G. A. (2002). Epidemiology and health and economic consequences of obesity. *Handbook of obesity treatment*, 3-18.

## İlkokul Öğrencilerin Fiziksel Uygunluklarının Değerlendirilmesi

- GAUTHIER-GAGNON, C. (1986). Augmented sensory feedback in the early training of standing balance of below-knee amputees. *Physiother Can*, 38, 137-142.
- GÜLER, D., Günay, M., Tamer, K., Baltacı, G., & Gökdemir, K. (2004). 8-10 yaş grubu türk erkek çocukların sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk normları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- HASLOFÇA, F., Kutlay, E., & Haslofça, E. (2017). Analysis of Three Decade Changes in Physical Fitness Characteristics of Turkish Children Aged Between 11 and 12. *Spor Hekimliği Dergisi/Turkish Journal of Sports Medicine*, 52(4).
- HAZAR, F., & Taşmektepligil, Y. (2008). Puberte öncesi dönemde denge ve esnekliğin çeviklik üzerine etkilerinin incelenmesi. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 9-12.
- KORNBECK, J. (2013). The European union, sport policy and health-enhancing physical activity (HEPA): The case of exercise by prescription. *Dtsch Z Sportmed*, 64, 5-5.
- LEE, I., Paffenbarger, R., & Hennekens, C. (1997). Physical activity, physical fitness and longevity. *Aging Clinical and Experimental Research*, 9(1), 2-11.
- LIVINGSTONE, M. (2001). Childhood obesity in Europe: a growing concern. *Public health nutrition*, 4(1a), 109-116.
- MALİNA, R., Reyes, M. P., Tan, S., & Little, B. (2011). Physical fitness of normal, stunted and overweight children 6–13 years in Oaxaca, Mexico. *European journal of clinical nutrition*, 65(7), 826-834.
- MCMİLLAN, C. S., & Erdmann, L. D. (2010). Tracking adiposity and health-related physical fitness test performances from early childhood through elementary school. *Pediatric Exercise Science*, 22(2), 231-244.
- MEB. (2011). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. *Ankara: MEB*, 59-60.
- METTER, E. J., Talbot, L. A., Schragger, M., & Conwit, R. (2002). Skeletal muscle strength as a predictor of all-cause mortality in healthy men. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 57(10), B359-B365.
- MONDAL, A. (2006). Physical and Motor Fitness Level of Indian (Bengalee) School Going Girls. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 18(2).
- MORA, S., Redberg, R. F., Cui, Y., Whiteman, M. K., Flaws, J. A., Sharrett, A. R., & Blumenthal, R. S. (2003). Ability of exercise testing to predict cardiovascular and all-cause death in asymptomatic women: a 20-year follow-up of the lipid research clinics prevalence study. *Jama*, 290(12), 1600-1607.
- MURATLI, S. (1997). Çocuk ve spor. *Ankara: Bağırğan Yayınevi*.
- MYERS, J., Prakash, M., Froelicher, V., Do, D., Partington, S., & Atwood, J. E. (2002). Exercise capacity and mortality among men referred for exercise testing. *New England journal of medicine*, 346(11), 793-801.
- NEVİLL, A., Tsiotra, G., Tsimeas, P., & Koutedakis, Y. (2009). Allometric associations between body size, shape, and physical performance of Greek children. *Pediatric Exercise Science*, 21(2), 220-232.



- OĞUZHAN, Y., & Kemal, T. (2014). Evaluate The Physical Fitness Levels Of Turkish Primary School Male And Female Children Between 7-14 Ages. *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health*.
- ORGANİZATİON, W. H. (2002). *The world health report 2002: reducing risks, promoting healthy life*: World Health Organization.
- ORHAN, Ö. (2009). Altyapıya Yönelik Üç Yıllık Atletizm Antrenmanlarının Kız Öğrencilerde Bazı Fiziksel ve Fizyolojik Parametrelere Etkisi.
- Özer, D., & Özer, M. (2001). Çocuklarda motor gelişim, Geliştirilmiş 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 220-228.
- ÖZER, K. (2006). Fiziksel uygunluk. 2. baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- PAGANO, R. R. (2012). *Understanding statistics in the behavioral sciences*: Cengage Learning.
- PEKEL, H. A. (2007). Atletizmde yetenek aramasına bağlı olarak 10-12 yaş grubu çocuklarda bazı değişkenler üzerinde normative çalışma (Ankara ili örneği).
- RATNER, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between+ 1/– 1, or do they? *Journal of targeting, measurement and analysis for marketing*, 17(2), 139-142.
- RAUSTORP, A., Mattsson, E., Svensson, K., & Ståhle, A. (2006). Physical activity, body composition and physical self-esteem: a 3-year follow-up study among adolescents in Sweden. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 16(4), 258-266.
- ROACH, R., Maes, D., Sandoval, D., Robergs, R., Icenogle, M., Hinghofer-Szalkay, H., . . . Loepky, J. (2000). Exercise exacerbates acute mountain sickness at simulated high altitude. *Journal of applied physiology*, 88(2), 581-585.
- ROGOL, A. D., Roemmich, J. N., & Clark, P. A. (2002). Growth at puberty. *Journal of adolescent health*, 31(6), 192-200.
- ROUX, P. (2007). White Paper, "A Strategy for Europe on Nutrition, Overweight and Obesity related Health Issues".
- SPEİSER, P., Rudolf, M., Anhalt, H., Camacho-Hubner, C., Chiarelli, F., Eliakim, A., . . . Lughetti, L. (2005). Consensus statement. *Childhood obesity. J Clin Endocrinol Metab*, 90(3), 1871-1887.
- ŞAHİNER, İ., & Balcı, Ş. S. (2010). Çocuklara Uygulanan Farklı Otur-Uzan Esneklik Testlerinin Karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-9.
- TAMER, K. (2000). Sporda Fiziksel Ve Fizyolojik Performansın Ölçülmesi ve Değerlendirmesi, Bağırğan Yayınevi, Ankara. 1. In: Baskı.
- TAŞKIN, C., Karakoç, Ö., Acaroglu, E., & Budak, C. (2015). Futbolcu Çocuklarda Seçilmiş Motorik Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 101-107.
- TURGUT, A., & Çetinkaya, V. (2006). 6-11 yaş grubu kız çocuklarda bazı motor özelliklerin belirlenmesi. 9. *Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi*, 3-5.

## İlkokul Öğrencilerin Fiziksel Uygunluklarının Değerlendirilmesi

- UÇAN, İ., Buzdağlı, Y., & Ağgön, E. (2018). Çocuklarda sporun fiziksel uygunluk üzerine etkisinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 123-133.
- VANDENDRIESSCHE, J. B., Vandrope, B., Coelho-e-Silva, M. J., Vaeyens, R., Lenoir, M., Lefevre, J., & Philippaerts, R. M. (2011). Multivariate association among morphology, fitness, and motor coordination characteristics in boys age 7 to 11. *Pediatric Exercise Science*, 23(4), 504-520.
- WARBURTON, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Cmaj*, 174(6), 801-809.
- WHALEY, M. H., Brubaker, P. H., Otto, R. M., & Armstrong, L. E. (2006). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription*: Lippincott Williams & Wilkins.
- YÖRÜKOĞLU, U., & Mitat, K. (2007). Spor Okulu Çalışmaları İle Basketbol Antrenmanlarının 10-13 Yaş Grubu Erkek Çocukların Fiziksel, Fzyolojik ve Antropometrik Özelliklerinin Etkisi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 79-83.
- YÜKSEK, S., & Cicioğlu, H. (2002). Türk Bayan Ümit Milli Takım Judocularının Fiziksel ve Fizyolojik Parametrelerinin Sikletlere Göre Değerlendirilmesi.
- ZİYAGİL, M., Türkmen, M., Sivrikaya, H., Eliöz, M., & Mehmet, Ç. (2010). Samsun İlindeki 14-17 Yaş Erkek ve Kız Öğrencilerin Fiziksel ve Fonksiyonel Özellikleri Arasındaki İlişki. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-59.

# BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM MODELLERİ ALGISI: METAFOR ANALİZİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Hasan Ceyhun CAN<sup>1</sup>, Ayşe TÜRKSOY İŞİM<sup>2</sup>, Erdal ZORBA<sup>3</sup>**

1 Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Spor Bilimleri Fakültesi, hasanceyhun.can@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7000-9172.

2 Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Spor Bilimleri Fakültesi, ayse.turksoyisim@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9189-9645.

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, erdalzorba@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7861-8204.

Geliş Tarihi: 23.03.2021 Kabul Tarihi: 14.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.901873

**Öz:** Beden eğitimi öğretmenlerinin ve beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim modelleri algılarını tespit etmek bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çerçevesinde şekillendirilmiştir. Araştırmaya, İstanbul ilinde ikamet eden toplam 178 kişi katılmıştır. Bu katılımcılardan 84 kişi beden eğitimi öğretmeni olarak çalışmakta, 94 kişi ise beden eğitimi öğretmeni olabilmek adına eğitim almaktadırlar. Katılımcıların metaforik algılarını belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından açık uçlu soru formu geliştirilmiştir. Katılımcılardan bu form aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma da 106'sı farklı olmak üzere toplam 178 metafor üretilmiştir. Öğretim modellerine yönelik katılımcılar tarafından üretilen kavramlar, 5 kategori altında toplanmıştır. Kategoriler incelendiğinde, "destekleyici kavram olarak öğretim modelleri" kategorisinin beden eğitimi öğretmenleri tarafından en çok kavram üretilen kategori olduğunu, "temel kavram olarak öğretim modelleri" kategorisinin ise beden eğitimi öğretmen adayları tarafından en çok kavram üretilen kategori olduğu görülmektedir. Üretilen kavramlar içerisinde, öğretmen katılımcılar sıklıkla "pulsula" metaforunu, öğretmen adayı katılımcılar ise sıklıkla "harita" metaforunu tercih etmişlerdir. Metafor üretirken, katılımcı gruplarının 11 adet kavramı birbir aynı şekilde kullandıkları ve bu benzerliklerin "temel kavram olarak öğretim modelleri" kategorinde yoğunlaştığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Eğitimi; Metaforik Algı; Öğretim Modelleri

## THE PERCEPTION OF TEACHING MODELS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES: METAPHORUS ANALYSIS

### Abstract:

The purpose of this study is to determine the perceptions of physical education teachers and physical education teacher candidates about teaching models. In this context, phenomenology has been chosen as one of the qualitative research methods. A total of 178 people residing in Istanbul province participated in the study. Among these participants, 84 are physical education teachers and 94 are physical education teacher candidates. An open-ended question form was developed by researchers to determine the metaphorical perceptions of the participants. The data collected from the participants through this form were analyzed using the content analysis method. The study shows that out of 178 metaphors, the participants produce 106 different metaphors. Concepts produced by participants for teaching models are grouped under five categories. A reviewing of these categories reveals that the majority of the concepts produced by teachers fall under the “teaching methods as a supporting concept” category, while the most used concepts of physical education teacher candidates are in the “teaching methods as the main concept” category. Among the concepts produced, the teacher participants often preferred the “compass” metaphor, while the pre-service teachers preferred the “map” metaphor. While producing metaphor, it is seen that the participant groups use 11 concepts exactly the same and these similarities are concentrated in the category of “teaching models as basic concepts”.

**Keywords:** metaphorical perception; physical education; teaching methods

### Giriş

Modeller bir şeyin neye benzemesi gerektiğini temsil eden bilgi fonları olarak işlev görmektedirler. Ayrıca, bir şeyin özelliklerinde bir şablon içerisinde sınıflandırılırlar (Hewitt, 2018). Model temelli yapı öğretim için kolay ve kapsamlı bir plandır (Gurvitch ve Metzler, 2010). Öğretme modelleri öğrenmeyi en etkili ve verimli olarak sağlayabilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaktadır (Senemoğlu, 2018). Zaman içinde çok sayıda öğretim modeli geliştirilmiştir. Bu modeller kuramsal yönelimleri ve önemli bileşenleri bakımından değişiklikler göstermektedir (Schunk, 2014).

Eğitimde yeni nesil bireylerin yetişmesinde önemli derslerden birisi beden eğitimidir ve bu ders içerisinde son yirmi yıldır model temelli öğrenmenin kullanımı oldukça

popüler haldedir (Mirzeoğlu, 2017). Çünkü modele dayalı yaklaşım beden eğitiminde birden fazla alanda öğrenmeyi geliştirmektedir. Bu amaçlı uygulama öğretmen tarafından desteklenmesi gereken bir süreçtir (Casey ve MacPhail, 2018). Öğretmenlere uygulamalarında, kurumlarca özellikle model temelli öğretim yapılması önerilmesine rağmen (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) beden eğitimi dersinde kullanılacak geçerli tek bir öğretim yolu yoktur. Eğer böyle bir sihirli yol olsaydı, beden eğitimi öğretmenleri bu yolu kullanarak öğrencilerde bulunması istenilen tüm kazanımları sağlayabilirdi. Farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerden dolayı beden eğitimi öğretmenlerinin kullanacakları tek bir yol bulunmazken (Mirzeoğlu, 2017) öğretmenlerin de kendi içlerinde bireysel farklılıklara sahip olmaları öğretme ve öğrenme sürecinde farklı deneyimlerin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bu farklılıklar, bireysel farklılıkların temelini oluşturan unsurlardan bir tanesi olduğu söylenebilecek olan öznel algılardan kaynaklanabilir. Çünkü algılama işlemi kısmen nesnel gerçeklere kısmen de sahip olduğumuz bilgilere dayalı olarak gerçekleşir (Senemoğlu, 2018). Öyle ki bu algılar neticesinde, kişiler bir durumla karşılaştığında aynı şartlar altında olmalarına rağmen farklı reaksiyonlar da bulunabilmektedir. Bu durum aynı manzaraya bakan kişilerin aynı manzaradan farklı algılar üretmeleri şeklinde açıklanabilir (Senemoğlu, 2018). Benzer şekilde herhangi bir şeyi ifade etmek için kullanılan kavramlar da kişiden kişiye değişiklik gösterebilir.

Öğrenme-öğretme sisteminin bir parçası ve elindeki öğretme yeteneğiyle birlikte bir kişiye dokunarak tüm insanlığı değiştirebilecek bir güce sahip olan öğretmenler (Can, Güvendi ve Türksoy Işım, 2020), çoğu zaman fikirleri, kavramları ve soyut düşüncelerini açıklamak adına bilinçsiz olarak da olsa metaforları kullanmaktadırlar (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Ayrıca metaforlar öğretmen adaylarının da sahip olduğu bilinçdışı inançlarla ilgili farkındalıkları ortaya çıkarmaya ve bu farkındalığı artırmak adına yardımcı olabilir (Stylianou, Kulinna, Cothran ve Kwon, 2013). Böylece yaşadığımızda metaforları bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullandığımızda bize ait gerçeklikleri biçimlendirmiş oluruz (Adu-Ampong, 2016).

Günümüzde metaforlar ifade gücünü arttırmak adına sıklıkla kullanılmaktadır (Koç ve Erdem, 2020). Beden eğitimi ve spor ortamlarında bir bilginin ya da becerinin anlaşılabilmesi için metaforlar kullanılabilir (İnan, Derwent ve Karadağ, 2019). Beden eğitimi özelinde metaforların kullanımı, öğretmen adaylarının öğretimleri üzerindeki inançlarının etkilerini düşünmelerine ve pedagoji anlayışlarını değerlendirmelerine yardımcı olabilir (Carlson, 2001). Öğretme ile ilgili bir metafor kullanımı, öğretimle ilgili süreçleri ve kavramları daha tanıdık veya daha anlaşılır bir şeyle karşılaştırabilir (Chen, 2003). Metaforlar sayesinde anlaşılmayan, zihinsel karmaşıklığa neden olan bir kavram başka bir şeye benzetilerek berraklaştırabilir (İnan vd., 2019). Metaforların bu gücünden herhangi bir kavrama yönelik bireylerin doğrudan açığa vur(a)madıkları örtük inançlarının keşfedilebilmesinde yararlanılır.

Alan yazın incelendiğinde, öğretim modelleri temelinde beden eğitimi öğretmen ve/veya öğretmen adaylarını örneklem grubu olarak kullanan çeşitli araştırmalar

bulunmasına rağmen araştırmalar arasında öğretim modelleri özelinde katılımcıların metaforik algısını ölçmeyi amaçlayan araştırmalar sınırlıdır. Bu sebeple araştırma tasarlanırken beden eğitimi öğretmenleri ve ileride onların meslektaşları olacak olan öğretmen adaylarının beden eğitimi dersi içerisinde yararlanan öğretim modellerine yönelik oluşturdukları algıyı belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının “öğretim modelleri” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının aynı konu üzerinde ürettikleri metaforlar farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretim modelleri kavramına ilişkin katılımcılar tarafından üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Etiği Standartlarına Uygunluk**

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (2020-110 sayılı) etik izin onayı alınmıştır.

### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretim modellerine yönelik algılarını incelemeye dayalı olduğundan araştırma konusunun doğasına uygun olan nitel araştırma yaklaşımına dayalı olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyadaki olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Metaforların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması onun daha çok betimleyici özelliğine karşı gelir ki bu özellik; bir durum, olay ve olgunun var olduğu haliyle resmedilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Araştırma Grubu**

Araştırma grubu İstanbul ilinde görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenleri ile yine aynı il sınırları içerisinde eğitim görmekte olan beden eğitimi öğretmen adayları olarak sınırlandırılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırma grubunun belirlenmesinde kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme olası olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay

olan bir örnekleme grubu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

**Tablo 1.** Örnekleme Grubun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

	Cinsiyet		Yaş	Toplam
Öğretmenler	Erkek	%62,6	$\bar{x}$ 36,5	84 kişi
	Kadın	%36,4		
Öğretmen Adayları	Erkek	%59,6	$\bar{x}$ 19,1	94 kişi
	Kadın	%40,4		
Toplam Katılımcı				178 kişi

Araştırmaya, 84 öğretmen ve 94 öğretmen adayı olmak üzere toplam da 178 katılımcı katılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş ortalamaları  $\bar{x}$  36,5 olup, katılımcıların %62,6'ını erkekler ve %36,4'ünü kadınlar oluşturmaktadır. Diğer taraftan beden eğitimi öğretmen adaylarının yaş ortalamaları  $\bar{x}$  19,1 olup, %59,6 erkek ve %40,4 kadın katılımcıdan oluşmaktadır.

#### Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara demografik özellikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. İkinci bölümde, katılımcılara araştırmanın amacına yönelik “öğretim modelleri ..... gibidir” sorusu yöneltilmiş ve akabinde bu soruya verdikleri cevaba açıklık getirmeleri istenen “çünkü...” başlığı altında bir diğer soru sorulmuştur. Formlar online doldurulduğundan dolayı araştırmacılar tarafından yeterli uygunlukta bulunmayan cevaplar elemeye tabii tutulmuştur. Anlam bütünlüğünü sağlayan beden eğitimi öğretmenleri tarafından 41 adet, öğretmen adayları tarafından 65 farklı metaforik kavram incelenmiştir.

#### Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veriler analiz edilirken, tablo ve örnek görüşlerde de kullanılmak üzere, beden eğitimi öğretmenleri “Ö”; beden eğitimi öğretmen adayları ise “A” harfi ile kodlanmıştır.

#### Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak adına, veri analizi sonuçları detaylandırılmıştır. Bununla birlikte üretilen metaforik kavramlara ilişkin katılımcı görüşlerine yer

verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına, araştırma konusu alanında uzman 2 öğretim üyesi incelemeler yapmıştır. Uzmanların ve araştırmacıların elde ettikleri sonuçlar karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır [Güvenilirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100]. Referans formüle göre % 70'in üzerindeki sonuçlar güvenilir olarak nitelendirilebilir. Bu formül sonucuna göre araştırmanın ortalama güvenilirliği .80 olarak belirlenmiştir.

### Bulgular

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına öğretim modellerine ilişkin metaforik algıları sorulmuştur. Yanıtlar, frekans (f) değerleri alınarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların ürettikleri metaforlar kelime grafikleri aracılığıyla verilmiştir. Grafikte birden fazla kullanım içeren kavramlar renklendirilerek ve boyutları sıklıklarına göre büyük gösterilerek verilirken, bir kez kullanılan kavramlar siyah renkle verilmiştir. Bununla birlikte katılımcılara ait öğretim modelleri kavramına ilişkin üretilen metaforlar ortak özelliklerine göre kategorize edilerek tablo üzerinde gösterilmiştir. Ayrıca kategorilere ait genel bilgileri içeren frekanslar grafiği de eklenmiştir.

Kelime grafiğine bakıldığında beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim modeli kavramına ilişkin olarak 22'si en az iki kişi tarafından kullanılan toplamda 41 adet geçerli metafor üretildiği görülmektedir. Bu metaforların frekans toplamı 84'tür. Metaforlar arasında en sık kullanılan kavram "pusula" (f=5) olmuştur.

**Grafik 1.** Beden Eğitimi Öğretmenlerin Öğretim Modelleri Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlara Ait Kelime Grafiği







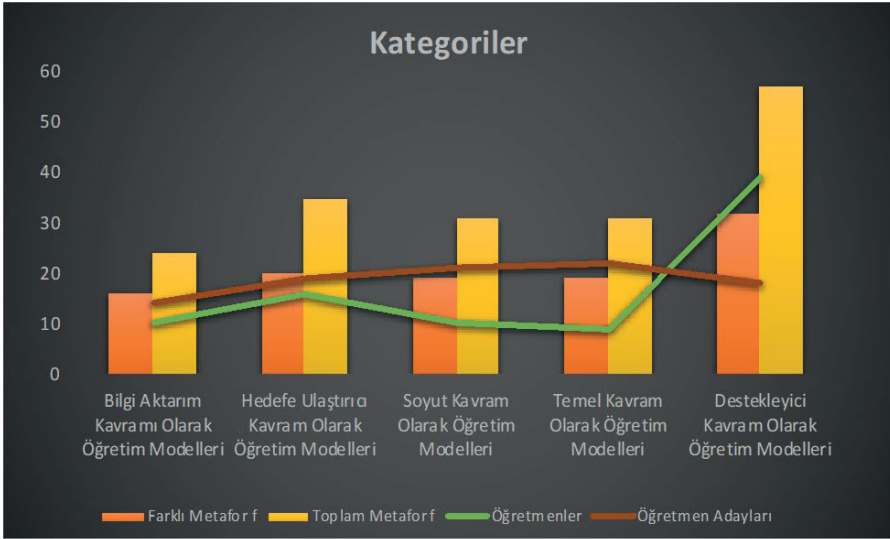
**Tablo 2.** Beden Eğitimi Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretim Modelleri Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Ortak Özelliklerine Göre Oluşturulan Kategoriler ve Frekans Dağılımları

Kategoriler	Katılımcılar	Metaforlar*	F	%
<b>Bilgi Aktarım Kavramı Olarak Öğretim Modelleri</b>	Öğretmenler (Ö)	Altın (1), <u>Ayna</u> (1), Hizmet Vermek (1), Işık (4), Öğretimin Gıdası (2), Yemek Yapmak (1)	10	11,9
	Öğretmen Adayları (A)	<u>Ayna</u> (1), Bilge insan (2), Doğru Bilgi (2), Doğru yol (1), İlmek (1), Kitap Okumak (3), Proje (1), Sistem (1), Su Dolu Kuyu (1), Teknoloji (1)	14	14,8
<b>Destekleyici Kavram Olarak Öğretim Modelleri</b>	Öğretmenler (Ö)	Alarm (2), Anahtar (4), Baharat (1), Bina Temeli (1), Cankurtaran (1), Çilingir (1), Çok Amaçlı Alet (4), Depo (1), <u>Kılavuz</u> (3), Kumbara (3), Kolon (1), <u>Köprü</u> (2), Maymuncuk (1), <u>Merdiven</u> (2), Pusula (5), Reçete (2), Ulaşım Aracı (1), Yardımcı (4)	39	46,4
	Öğretmen Adayları (A)	Basamak (1), Benzin (1), Bina (1), Elin parmakları (1), Hatırlatma (1), İlaç (2), <u>Kılavuz</u> (3), <u>Köprü</u> (1), Labirent (1), <u>Merdiven</u> (2), Ok (1), Yelpaze (1), Yemek baharatı (1), Yol Gösterici (1)	18	19,1
<b>Hedefe Ulaştırıcı Kavram Olarak Öğretim Modelleri</b>	Öğretmenler (Ö)	<u>Araba</u> (2), Fener (1), Hedefe Giden Yol (3), <u>Navigasyon</u> (1), Planlama (3), Rehber (4), Yol Çizgisi (2),	16	19,0
	Öğretmen Adayları (A)	Adımlama (1), <u>Araba</u> (1), Askeri Düzen (1), Başarıya giden yol (1), Deniz feneri (2), Harita (6), Hedefe götüren araç (1), Kolay Ulaşım (1), Mum (1), <u>Navigasyon</u> (1), Öğretmen (1), Yol (1), Yürüme (1),	19	20,2
<b>Soyut Kavram Olarak Öğretim Modelleri</b>	Öğretmenler (Ö)	Drama (2), <u>Sihirli Değnek</u> (2), Oyun (4), Problem Çözme (1), Buluş Yapmak (1),	10	11,9
	Öğretmen Adayları (A)	Alışkanlık (1), Emoji (3), Etkileşim (1), Evren (1), Felsefe (3), Keşif (2), Mucize (1), Olmazsa olmaz (1), Oyun oynamak (1), Sihir (1), <u>Sihirli değnek</u> (1), Şans (1), Tasarım (1), Zihin (3),	21	22,3
<b>Temel Kavram Olarak Öğretim Modelleri</b>	Öğretmenler (Ö)	<u>Aile</u> (1), <u>Ağaç</u> (3), <u>Güneş</u> (1), <u>Hayat</u> (1), Okyanus (3)	9	10,7
	Öğretmen Adayları (A)	<u>Aile</u> (2), <u>Ağaç</u> (2), Anne (1), Balık (3), Beyin (2), Çiçek (1), Deniz (1), Dünya (2), Gol (1), <u>Güneş</u> (2), <u>Hayat</u> (1), İnsan (1), Kalp (1), Su (2),	22	23,4
<b>Toplam Kavram Sayısı</b>			<b>178</b>	<b>%100</b> <b>%100</b>

\*Birebir aynı kullanılan kavramlar altı çizilerek ifade edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerince 84 adet, beden eğitimi öğretmen adaylarınınca 94 adet olmak üzere toplamda katılımcılar tarafından 178 kavram üretildiği tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından öğretim modellerine yönelik ifade edilen kavramlar 5 kategori altında bir araya getirilmiştir. Kategoriler incelendiğinde “destekleyici kavram olarak öğretim modelleri” kategorisinin (%46,4) beden eğitimi öğretmenleri tarafından en çok kavram üretilen kategori olduğunu, “temel kavram olarak öğretim modelleri” kategorisinin (%23,4) ise beden eğitimi öğretmen adayları tarafından en çok kavram üretilen kategori olduğu görülmektedir. Üretilen kavramlar içerisinde öğretmen katılımcılar sıklıkla “pusula” metaforunu, öğretmen adayı katılımcılar ise sıklıkla “harita” metaforunu tercih etmişlerdir. Metafor üretirken, katılımcı gruplarının 11 adet kavramı birebir aynı şekilde kullandıkları ve bu benzerliklerin “temel kavram olarak öğretim modelleri” kategorinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kategorilere ait genel bilgiler aşağıda verilen grafikte bir arada sunulmuştur.

**Grafik 3.** Kategorilere Ait Genel Bilgiler



### Bilgi Aktarım Kavramı Olarak Öğretim Modelleri

Bu kategori altında beden eğitimi öğretmenleri tarafından 6 farklı metafor ( $f=10$ ), öğretmen adayları tarafından 10 farklı metafor ( $f=14$ ) olmak üzere toplamda 16 farklı metafor ( $f=24$ ) üretilmiştir. Üretilen kavramlardan yalnızca 1 tanesi iki grup içerisinde de aynı şekilde tercih edilmiştir. Katılımcılardan öğretmenler bu kategori altında en sık “ışık” kavramını ( $f=4$ ) kullanırken, öğretmen adayları arasında “kitap okumak”

kavramı (f=3) kullanılmıştır. Bu metaforlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Ö: "Eğitim bir yemektir. Model ise o yemeğin tarifidir." (Yemek Yapmak)

Ö: "...Karşıımızdakine daha iyi bir şekilde görünmek için yaptıklarımızdır. Geri dönütünü görmek için yaptıklarımıza bakmamız gerekir." (Ayna)

Ö: "...Her birey aynı şekilde öğrenebileceği gibi farklı yöntemlere de ihtiyaç duyabilir. Öğretim modelleri bu öğrenme şeklini destekleyen gıdadır..." (Öğretimin Gıdası)

A: "Eğitimi kendinde ne görürse gerçekte odur. Modeller görüşünü değiştirebilir." (Ayna)

A: "İçinde tecrübe ve bilgi biriktirdiği için bilge bir insan gibidir, öğretim modeli." (Bilge İnsan)

A: "...Çünkü bilgi elimin altında olduğunda istediğim zaman girip edineceğim bilgilerle dolu sayfalar olur. Bana düşen sadece okumak." (Kitap Okumak)

A: "Her sistemin kendine özgü bir stili, uygulama biçimi ve değeri vardır." (Sistem)

### Destekleyici Kavram Olarak Öğretim Modelleri

Bu kategori altında beden eğitimi öğretmenleri tarafından 18 farklı metafor (f=39), öğretmen adayları tarafından 14 farklı metafor (f=18) olmak üzere toplamda 32 farklı metafor (f=57) üretilmiştir. Üretilen metaforlardan 3 tanesi her iki grup tarafından ortak kullanılmıştır. Katılımcılardan öğretmenler bu kategori altında en sık "pusula" kavramını (f=5) kullanırken, öğretmen adayları arasında "kılavuz" kavramı (f=3) kullanılmıştır. Bu metaforlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Ö: "...Yönünüzü bilmeden doğru tarafa gittiğinizi bilemezsiniz..." (Pusula)

Ö: "...Eğitimi olarak öğrendiklerimizi hayali bir kumbara da biriktiririz. Bu birikimler, kumbara açıldığında bizi rahat ettirir." (Kumbara)

Ö: "...Depolar, yeri zamanı gelince ihtiyaçları karşılayacak ürünler içerir. Modeller öğrenildiği düzeyde depo edilir ve zamanı gelince kullanılır..." (Depo)

Ö: "...Modellemeler çok iyi birer yardımcıdır..." (Yardımcı)

Ö: "...Bilmediğiniz bir yolda yürürken size yardımcı olur." (Kılavuz)

A: "...Planlı olarak bir sonraki adımı biliyor olmanız, adım adım ne yapacağınızın belirtilmesi merdiven çıkmaya benzer." (Merdiven)

A: "Doğru yakıt kullanılmazsa araba düzgün bir şekilde çalışmaz. Bunu öğretim modellerine uygulayacak olursak, doğru yönetimi uygulamayan öğretici, hitap ettiği kitleye sağlıklı bir bilgi veremez." (Benzin)

A: "...Çünkü çok yönlüdür ve her yolda farklı izlenimler yakalayarak öğretmeyi ve öğrenmeyi gerçekleştirebiliriz..." (Yelpaze)

### Hedefe Ulaştırıcı Kavram Olarak Öğretim Modelleri

Bu kategori altında beden eğitimi öğretmenleri tarafından 7 farklı metafor (f=16), öğretmen adayları tarafından 13 farklı metafor (f=19) olmak üzere toplamda 20 farklı metafor (f=35) üretilmiştir. Üretilen metaforlardan 2 tanesi her iki grup tarafından ortak kullanılmıştır. Katılımcılardan öğretmenler bu kategori altında en sık "rehber" kavramını (f=4) kullanırken, öğretmen adayları arasında "harita" kavramı (f=6) kullanılmıştır. Bu metaforlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Ö: "...Kazandırılacak davranışlarda modeller istenilen yönde yönlendirmeler yapılabilir." (Hedefe Giden Yol)

Ö: "...Öğretim bir gezidir. Bilmediğiniz bir konumda en iyi gezi bilen birisiyle hareket ederek ortaya çıkar." (Rehber)

Ö: "...Eğitiminin öğretirken kullandığı bir yol haritasıdır. Size hangi yöne gitmeniz gerektiği konusunda yardımcı olur." (Navigasyon)

A: "...Normalde harcadığımız vakitten tasarruf ederek, modelleme aracılığıyla bilgiye daha hızlı ve kısa sürede ulaşacağımızı düşünüyorum." (Araba)

A: "...Bir yola çıktığımızı düşünün. Hiçbir bilginiz yok ve daha önceden o yoldan geçmemişsiniz. İhtiyaç duyacağımız ilk şey bir harita olur. Öğretim yapıldıkça model kullanmak bana harita kullanmak izlenimi veriyor..." (Harita)

A: "...Bilmediğiniz bir yolda yürürken size yardımcı olur." (Navigasyon)

### Soyut Kavram Olarak Öğretim Modelleri

Bu kategori altında beden eğitimi öğretmenleri tarafından 5 farklı metafor (f=10), öğretmen adayları tarafından 14 farklı metafor (f=21) olmak üzere toplamda 19 farklı metafor (f=31) üretilmiştir. Üretilen kavramlardan yalnızca 1 tanesi iki grup içerisinde de aynı şekilde tercih edilmiştir. Katılımcılardan öğretmenler bu kategori altında en sık "oyun" kavramını (f=4) kullanırken, öğretmen adayları arasında aynı sıklığa sahip "felsefe", "emoji" ve "zihin" kavramları (f=3) kullanılmıştır. Bu metaforlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Ö: "...Karsınıza öğretim sırasında herhangi bir engel çıktığında üstesinden gelebilmek gerekir. Böyle durumlar da sizin problemi çözmenizi sağlayan unsurlar vardır. En başında daha önceden denenmiş ve ortaya konulmuş modeller gelir." (Problem Çözme)

Ö: "...Bir çocuk oyunla beslenir. Modellemeler de öğretmenlerin oyunu olabilir..." (Oyun)

Ö: "...Yanlış kişilerin elinde ne olacağı tahmin edilemez. Doğru kişilerin eline bu güç geçer ve nasıl kullanılacağı bilinirse etkileri çok olumlu olur." (Sihirli Değnek)

A: "...Öğretmenlerin bizlerin göremediği bir sihirli değnekleri var, eminim..." (Sihirli Değnek)

A: "Öğrenmeyi sağlayıcı faaliyetlerin planlı, programlı, amaçlı olarak sınıf veya belli bir ortamda öğretilmesi tam anlamıyla bir sihirdir..." (Sihir)

A: "Öğreten kişinin duygusu nasılsa sana o kadar bilgi verebilir. Mutluysa onun enerjisiyle daha iyi aktarır eğlendirir ama mutsuzsa motivasyonu kötü olursa anlatma isteği de olmaz." (Emoji)

A: "Her zihindeki yetenek farklıdır ve her insan aynı öğretim şeklinde başarılı olmaz. Kısaca zihin gibidir öğretim modelleri..." (Zihin)

### Temel Kavram Olarak Öğretim Modelleri

Bu kategori altında beden eğitimi öğretmenleri tarafından 5 farklı metafor (f=9), öğretmen adayları tarafından 14 farklı metafor (f=22) olmak üzere toplamda 19 farklı metafor (f=31) üretilmiştir. Üretilen metaforlar içerisinde 4 adet kavram her iki grup tarafından kullanılmıştır. Kavramların her iki katılımcı grubu tarafından aynı şekilde kullanılması, diğer kategorilere göre en çok bu kategoride gerçekleşmiştir. Katılımcılardan öğretmenler bu kategori altında en sık iki "ağaç" ve "okyanus" kavram (f=3) kullanırken, öğretmen adayları arasında "balık" kavramı (f=3) kullanılmıştır. Bu metaforlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Ö: "...Her ağaç farklı ilgi ve sulama ister ve bunun sonucunda verimli olup ona göre meyve verir." (Ağaç)

Ö: "Her öğrenciye gidiş yolu farklıdır. Birden fazla yöntem kullanıp hepsine ulaşabilmek emek ister." (Hayat)

Ö: "...Okyanuslar çok çeşitlilik gösterir. Önemli yaşam kaynaklarından biridir. Öğretmenin okyanusu da öğretim modelleridir..." (Okyanus)

A: "...Birçok farklı şekilde farklı yollardan yapılır ama meyvesi hep aynıdır..." (Ağaç)

A: "... Dünyada da farklı ırklar ve insanlar bir aradalar, öğretim modelleri de farklı şekildedir ama sonuçları hep aynı; öğretmek ve öğrenmek..." (Dünya)

A: "Güneşin dünyayı aydınlattığı gibi öğretimde bizi aydınlatır. Öğretim modelleri tecrübesiz yeni bir yola çıkan öğreticiye ışık olur." (Güneş)

## Tartışma

Beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim modellerine yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılmış bu çalışmaya 178 kişi katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda öğretim modellerine yönelik ifade edilen beden eğitimi öğretmenleri tarafından 84 adet, beden eğitimi öğretmen adayları tarafından ise 94 adet olmak üzere toplamda 178 kavram üretilmiş ve bu kavramlar 5 kategori altında bir araya getirilmiştir. Toplanan metaforlar; “bilgi aktarım kavramı olarak öğretim modelleri”, “destekleyici kavram olarak öğretim modelleri”, “hedefe ulaştırıcı kavram olarak öğretim modelleri”, “soyut kavram olarak öğretim modelleri” ve “temel kavram olarak öğretim modelleri” olmak üzere kategorize edilmişlerdir. Bu kategoriler incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin tarafından üretilen kavramlar en çok “destekleyici kavram olarak öğretim modelleri” kategorisinde iken beden eğitimi öğretmen adaylarına ait üretilen en çok kavramların kullanıldığı kategori “temel kavram olarak öğretim modelleri” olmuştur. Kavramlar içerisinde öğretmenler en sık olarak “pusula” metaforunu, öğretmen adayları ise “harita” metaforunu üretmişlerdir. Öğretim modellerini tanımlamak için sıklıkla kullanılan bu iki benzer kavramın ortak noktası olarak kullanan kişiye yol göstermesi olduğu ifade edilebilir. Öğretim modelleri kapsamlı bir plan olarak görülebileceğinden dolayı kullanan kişilere yol göstermesi beklenir. Bu sebeple öğretim modellerini yol gösterici olarak nitelendiren, öğretim sürecinin temel unsurlarından olan öğretmenlerin ve yetişmekte olan öğretmen adaylarının öğretim modellerinin temel maksadını anladıkları ifade edilebilir.

Toplam 178 metafor içerisinde 106 farklı metafor kullanılırken 11 adet kavramın her iki grup tarafından birebir aynı şekilde ifade edildiği görülmektedir. Bu benzerliklerin en yoğun görüldüğü kategori “temel kavram olarak öğretim modelleri”dir. Benzerlik gösteren kavramlar incelendiğinde katılımcılar tarafından konu ile ilintili olarak akıllara öncelikle gelebilecek kavramların (güneş, hayat, kılavuz, navigasyon gibi) tercih edilmiş olabileceği ifade edilebilir. Temel kavram olarak öğretim modelleri kategorisi altında yetişmekte olan öğretmen adaylarının en fazla metaforu ürettiği görülürken, öğretmenlerin bu kategori altında en az kavramı üretmiş oldukları belirlenmiştir. Üretilen kavramlara bakıldığında özel bir alana ait olmayan daha genel kavramların tercih edildiği görülmektedir. Özel bir kavram yerine daha bilindik temel bir kavram kullanılmasının sebebi olarak konunun bireyler tarafından daha genel hatlarıyla kapsayıcı bir şekilde anlaşılmış olabileceği veya konu hakkında yeterli bilgi sahibi olunmaması gösterilebilir.

Alan yazında beden eğitimi öğretmenleri veya öğretmen adaylarının katıldığı öğretim modellerine yönelik yürütülen çeşitli alanlara ait araştırmalar (Javier ve Javier 2018; Casey ve MacPhail, 2018; Ward vd., 2020) bulunmasına rağmen aynı katılımcı grubun öğretim modellerine yönelik metaforik algısının incelendiği araştırma bulunmamıştır. Bununla birlikte beden eğitimi öğretmenlerini veya öğretmen adaylarını örneklem grubu olarak belirleyen metaforik algıları incelemeye yönelik kısıtlı sayıda araştırma

mevcuttur. Yabancı alan yazında bulunan araştırmalardan biri olan Stylianou vd., (2013) tarafından gerçekleştirilmiş beden eğitimi öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme metaforlarının incelediği çalışmada katılımcıların ağırlıklı olarak öğretmen merkezli metaforları benimsediklerini bildirmiştir. Çalışmalarında katılımcıların öğretme ile ilgili kendilerine en uygun metafor olarak 42.4% oranında ‘yarar sağlayan araçlar’ metaforunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmenleri tarafından üretilen kavramların en çok bulunduğu ayrıca katılımcı gruplarında toplamda en fazla kavram ürettikleri “destekleyici kavram olarak öğretim modelleri” kategorisi ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin ürettikleri pusula, anahtar, yardımcı ve kılavuz metaforlarına bakıldığında, öğretim modellerinin öğretim sürecinde öğretmenlere destek sağladığı ifade edilebilir. Carlson’un (2001) 33 beden eğitimi öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmasında elde edilen metaforları öğretim yaklaşımları, sınıf iklimi, öğretmen gelişimi ve fark yaratmak adlı dört tema altında birleştirmiştir. Eğitim döneminin başında öğretmen adaylarından metafor üretmelerini isteyen araştırmacı, adayların olmak istedikleri öğretmene yönelik metaforlar oluşturduklarını ifade etmiştir. Tannehill ve MacPhail (2014) beden eğitimi alanında lisansüstü eğitim alan öğretmen adaylarını üzerinde yürüttüğü çalışmasında akademik dönem başında katılımcılardan bir metafor belirlemelerini istemiştir. Yıl sonundaysa öğretmen adaylarından öğretim metaforunu tekrar gözden geçirmeleri, öğretim ve öğrenim hakkındaki mevcut görüşlerini yansıtmak için son değişiklikleri yapmaları ve metaforları açıklayan anlatıları yazmaları istemiştir. Çalışma sonunda 16 adaydan elde edilen metaforların üç kategori altında toplandığını belirtmiştir. Başlangıçta öğretmen adayları bilgi aktarıcıları olarak metafor üretirken, dönem sonunda daha yapılandırıcı bir öğretim ve öğrenme kavramına yönelmiştir. Yerli alanyazına bakıldığında Can vd., (2020) beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yöntemlerine yönelik çalışmalarında, toplam 116 metaforu 6 kategori altında toplarken “rehber” ve “anahtar” kavramlarının katılımcılar tarafından en sık olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir. Benzer anlamlara gelen kavramların araştırma kapsamında katılımcılar tarafından da üretilmiş olduğu görülmektedir. Paralellik gösteren bu sonuçlar ışığında beden eğitimi alanında öğretime yardımcı olan unsurların önemsendiği çıkarımında bulunulabilir.

Öğretmenler ve öğretmen adaylarını üzerinde çalışma konusunun kapsayıcı kavramı olan öğretmeye yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenleri örneklem grubu olarak belirleyen çalışmalardan biri olan Çetinkaya ve Eskici’nin (2018) çalışmalarında elde edilen 159 farklı metafor imgesini 8 kavramsal kategori altında toplarken en sık tercih edilen kavramın ‘ışık’ olduğunu ifade etmişlerdir. Işık kavramı, bilgi aktarımı olarak öğretim modelleri kategorisi altında öğretmen katılımcılar tarafından en sık tercih edilen kavram olmuştur. Öğretmen adayları aynı kategori altında kitap kavramını tercih etmişlerdir. Bilgi aktarımı özelinde bakıldığında kitap kavramının yeni öğrenme sürecini, ışığın ise öğrenilmiş bir bilginin yayılmasını çağrıştırabileceği ve bu yüzden katılımcılar tarafında tercih edildiği çıkarımı yapılabilir. Öğretmenlerin tercih ettiği bir diğer kavram olan



'oyun', Chen'in (2003) öğretme metaforları için bir sınıflandırma sistemi çalışmasında kişisel dinamikler başlığı altında öğretimin bir oyun gibi görülmesi sonucuyla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda oyunun kültür üzerine bir incelemesini kaleme alan Johan Huizinga'nın (2018) yapıtında üzerinde durduğu her işin temelinde oyunun yatması vurgusu, öğretmenlerin oyun kavramını sıklıkla tercih etmelerini destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları üzerinde öğretme kavramına yönelik metaforik algıları inceleyen Işık (2014), 96 adet metafor 7 farklı kategori altında toplanmış fakat metaforların frekans değerlerine yer vermemiştir. Turan, Yıldırım ve Tikman (2016), 'hayat, okul, ağaç, su' gibi metaforların bulunduğu 39 adet metafor üretildiğini bunların arasında ise en sık olarak 'yaşam' (f=19) kavramının kullanıldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde bu kavramların araştırmamızda katılımcılar tarafından üretilen kavramlarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Koç ve Erdem (2020) öğretim yöntemi kavramına ilişkin, 57 farklı metafor belirtmişlerdir. Bu metaforlar arasında en sık kullanılmış olan metafor olarak 34 kez kullanılan pusulayı belirtmişlerdir. Pusulayı takiben; anahtar, ilaç, ışık gibi metaforlarında sıklıkla kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçlarında öğretmenler tarafından en sık kullanılan 'pusula' kavramı Koç ve Erdem'in (2020) çalışmasında öğretmen adayları tarafından en sık tercih edilen kavram olmuştur. Araştırma bulgularında öğretmen adayları arasında sıklıkla kullanılan kavramlardan dikkat çeken 'emoji' kullanımı, hayatlarında yer edinen teknolojik ürünlerin etkileri neticesinde öğrenenlerin yaşadığı değişimi (Can, Özdemir ve Türksöy Işım, 2020) yansıtıyor olabilir ya da Sanchez, Barreiro ve Maojo'nun (2000) ifadesi ışığında anlaşılabilir: *"Metafor, gerçek ve sanal ortam arasındaki köprüdür. Sanal gerçeklik daima gerçek dünyamıza metaforik bir paralellik sağlar. Kaynak bilginin öğrenilmesi, yapay dünyalardaki metaforik somutlaştırmayla daha kolay yapılabilir"*. Öğretmen adaylarının metafor kullanımları ile ilgili olarak Jewett vd., (1995 akt: Chen, 2003), metaforların beden eğitimi müfredatında yeniden kavramlaştırmayı kolaylaştırdığını ve öğretmen adayları için kişisel inançların ve rollerin netleştirilmesine ve tanımlanmasına yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen eğitimi programlarında güçlü bir başlangıç noktası olarak tanımlanan metaforların (Tannehill ve MacPhail, 2014) tüm öğrenciler için uygun olmayacağını ancak öğretme ile ilgili metaforların, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretimi hakkındaki inançlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır (Carlson, 2001). Öğretmen adaylarının yarattığı metaforlar keşfedildikten sonra, yıllar içinde oluşan inançlar ile sorgulamaları güçlü ve anlamlı deneyimlerle karşılaştırmak gerekir (Matanin ve Collier, 2003). Bu sebeple kişilerin algılarının sonsuz bir değişim içerisinde olabildiğini yaşanan olaylar, edinilen tecrübeler ile kişisel bilgi ve birikimlerinden etkilenebildiğini göz önünde buldurarak algısal araştırmaların belli aralıklarla güncellenmesinin önem arz ettiği söylenebilir.

## Sonuç

Sonuç olarak; beden eğitimi öğretmenlerini ve öğretmen adaylarının genel olarak temel kavram olarak öğretim modellerini kullandıkları, öğretim modellerini hedeflere ulaştırıcı, kendilerine yol gösterici ve destekleyici olarak algıladıkları görülmektedir. Katılımcıların ürettikleri tüm algılar olumlu yöndedir.

## Öneriler

Araştırma sonunda öğretmen ve öğretmen adaylarının öncelikle öğretim modellerine yönelik aldıkları eğitim içeriğinin zenginleştirilmesi bununla birlikte kendilerini ifade etmekte gelişim sağlayabilmeleri adına eğitimler verilmesi önerilebilir. Araştırma ele alınan olgu ile ilgili katılımcıların metaforik algıları ölçmeye yönelik olduğundan dolayı örneklem grubundan elde edilen verilerin evrene genellenebilirliği bulunmamaktadır. Örneklem grubu özellikleri ve araştırma yönteminin zayıf yönleri bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bir sonraki yapılacak olan araştırmalara, bu araştırmanın sınırlılığını dezavantajını azaltmaya yönelerek farklı boyutlarda çalışmaları önerilebilir.

## Kaynakça

- ADU-AMPONG, E. A. (2016). A metaphor analysis research agenda for tourism studies. *Annals Of Tourism Research*, 57, 248-250.
- ARSLAN, M. M., ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171(35), 100-108.
- BÜYÜKÖZTÜRK, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.
- CAN, H.C., Güvendi, B., ve Türksoy Işım, A. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerine göre öğretim yöntemleri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22 (3), 33-43.
- CAN, H.C., Özdemir, H., ve Işım, A. T. (2020). E-öğrenme beden eğitimi öğretmen adayları için ne ifade ediyor: Karma yöntem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1374-1386. Doi: 10.17679/Inuefd.811165
- CARLSON, T. B. (2001). Using metaphors to enhance reflectiveness amongpreservice teachers, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72:1, 49-53, Doi:10.1080/07303084.2001.10605820
- CASEY, A., ve Macphail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. Doi: 10.1080/17408989.2018.1429588
- CHEN, D. D. (2003). A classification system for metaphors about teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74:2, 24-31, Doi:10.1080/07303084.2003.10608375

- ÇETİNKAYA, S., ve Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 253-271. Doi: 10.29329/Mjer.2018.147.14
- GURVİTCH, R., ve Metzler, M. (2010) Theory into practice: keeping the purpose in mind: The implementation of instructional models in physical education settings, strategies. *A Journal For Physical and Sporteducators*, 23(3), 32-35.
- HEWİTT T.W. (2018). Eğitimde program geliştirme: Neyi neden öğretiyoruz (S. Arslan Çev.Edt.). Nobel.
- HUIZİNGA, J. (2018). Homo ludens/oyunun kültürel işlevi üzerine bir inceleme. (Çev. İ. Mutlu). Dorlion.
- IŞIK, Ö. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramları ile ilgili metaforik algılarının yapılandırmacı yaklaşım açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- İNAN, M., Dervent, F., ve Karadağ, B. (2019). Spor paydaşlarının fairplay kavramına ilişkin metaforik algıları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 30 (2), 85-95.
- JAVIER, F., ve Javier, B. (2018). Facebook and sport education: Mirroring the model at home to promote parental involvement. *Sport, Education And Society*, 1, 1-13. Doi: 10.1080/13573322.2018.1470971
- KOÇ, E.S., ve Erdem, A. (2020). Öğretmen adaylarının öğretim yöntemi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-12.
- MATANİN, M., ve Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 153-168. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.153>
- MİLES, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB], (2018). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/> Adresinden Erişilmiştir.
- MİRZEOĞLU, D. A. (2017). Temel kavramlar. Mirzeoğlu, A. D. (Edt.) Model temelli beden eğitimi öğretimi. Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- SÁNCHEZ, Á., Barreiro, J. M., ve Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: A cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5(4), 345-362.
- SCHUNK, D. H. (2014). Öğrenme teorileri (M., Şahin Çev.). Nobel.
- STYLİANOÜ, M., Kulinna, P., Cothran, D., ve Kwon, J. (2013). Physical education teachers' metaphors of teaching and learning. *Journal Of Teaching İn Physical Education*, 32(1), 22-45.
- SENEMOĞLU, N. (2018). Gelişim öğrenme ve öğretim. Anı.
- TANNEHİLL, D., ve Macphail, A. (2014). What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19:2, 149-163, Doi: 10.1080/17408989.2012.732056

Beden Eğitimi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretim Modelleri Algısı: Metafor Analizi

TURAN, M, Yıldırım, E., ve Tıkman, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences*, 11 (4), 217-242.

WARD, P., Ayvazo, S., Dervent, F., Iserbyt, P., ve Kim, I. (2020). Instructional progression and the role of working models in physical education. *Quest*, 72(4), 410-429.

YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.

# MÜZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ 'KORO' KAVRAMINA YÖNELİK BİLİŞSEL YAPILARI\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Nilay ÖZAYDIN<sup>1</sup>**

\* Bu araştırmanın bir bölümü 29 Ekim- 2 Kasım 2019 tarihleri arasında International Congress Of Science, Culture & Education (INCES) da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, KONYA, nozaydin@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8580-7318.

Geliş Tarihi: 22.02.2021 Kabul Tarihi: 22.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.884904

**Öz:** Bu araştırma, müzik öğretmen adaylarının 'koro' ile ilgili bilişsel yapılarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenen bu çalışmada veriler, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 110 müzik öğretmen adayından toplanmıştır. Bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği veri toplama aracı olarak kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımsız kelime ilişkilendirme testi bulguları; 'insan seslerinin sınıflandırılması', 'ses bütünlüğünü etkileyen faktörler', 'söyleme kuralları', 'müziksel söyleme', 'tamamlayıcı öğeler' ve 'koroda ses eğitiminin öğeleri' olmak üzere toplam altı farklı kategori altında toplanırken, çizme-yazma tekniği bulguları bağımsız kelime ilişkilendirme testi bulgularına benzer şekilde ancak beş kategori altında toplanmış, koroda ses eğitiminin öğeleri kategorisine ait örneklerle rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmen adaylarının "koro" kavramıyla ilgili bilişsel yapılarında kategori bazında akademik düzeyde bilişsel yapılanmanın olduğu, ancak koroda ses eğitiminin öğeleri kategorisinde bilgi düzeyinde eksiklikler olduğu, cümle kurmada yeterli bilimsel bilgiye sahip olmadıkları, koronun tanımı ve diyafram destekli nefes konusunda bazı katılımcıların kavram yanlışlığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda koroda ses eğitiminin öğeleri ve işlevleri ile diyafram destekli nefes kullanımı bilişsel öğrenme sağlanması açısından somut ifadelerle öğretilmeli, görsel şemalarla desteklenmeli, bu anlamda aktif öğrenme stratejileri uygulanmalıdır. Koronun nasıl bir oluşum olduğu, yapılacak koro çalışmaları öncesinde zihinsel ve bedensel hazırlık sürecinin önemi, konuşma çalışmalarının gerekliliği üzerinde dikkatle durulması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Koro, Bilişsel Yapı, Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi, Müzik Öğretmen Adayları, Çizme- Yazma Tekniği.

## PROSPECTIVE MUSIC TEACHERS' COGNITIVE STRUCTURES OF CONCEPT OF 'CHOIR'

### Abstract:

This study aimed to examine the cognitive structures of music teacher candidates related to the concept of 'choir'. The data of this study, which was designed with a case study as one of the qualitative research methods, were collected from 110 pre-service music teachers through convenience sampling. Independent word association test and draw-write technique were used as data collection tools, and the obtained data were analyzed by content analysis method. Independent word association test produced findings regarding the following six categories; 'classification of human voices', 'factors affecting vocal integrity', 'rules of singing', 'musical singing', 'complementary elements' and 'elements of vocal education in choir' whereas the findings draw-write technique are similarly grouped under these categories, but no examples of the category of elements of vocal education in the choir were found. As a result of the research, it was found that there was an academic level of cognitive structuring based on categories in the cognitive structures of the music teacher candidates related to the concept of 'choir', but there was a lack of knowledge in the category of the 'elements of vocal education in the choir', that they did not have sufficient scientific knowledge in making sentences, and that some participants held misconceptions about the definition of the choir and the concept of diaphragm-assisted breathing. In line with the results obtained from the research, it is recommended that the elements and functions of vocal education in the choir and the use of diaphragm-assisted breathing need to be taught with concrete expressions, supported through visual diagrams to ensure cognitive learning, and in this respect, active learning strategies should be applied. It is recommended to carefully focus on the conceptualization of the choir, the importance of the mental and physical preparation process and the necessity of speaking exercises before choral work.

**Keywords:** choir, cognitive structure, independent word association test, music teacher candidates, draw and write technique.

### Giriş

Yunanca 'Khoreia', Latince 'Chorus', Almanca 'Chor', İtalyanca 'Coro', İngilizce 'Chours' sözcükleriyle ifade edilip, dilimizde de 'Koro' şeklinde yerleşmiş olan bu kavram eskiden bazı törenlerde düzenli adımlarla yürüyen ve dans eden insanların oluşturduğu topluluk anlamına gelmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü ise koroyu; tek veya çok sesli olarak yazılmış bir müzik eserini seslendirmek amacıyla bir araya

gelen topluluk şeklinde ifade etmiştir (TDK, 2011). Bunun yanında farklı şekillerde de tanımlanabilen 'koro' kavramı, tek veya çok sesli müzik eserlerini önceden belirlenmiş bir modele göre seslendirme ve yorumlama amacıyla oluşturulmuş, sayısal oluşumu, ses türü ve kapasitesi, ses tınası yönünden dengeli, toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunmak amacıyla faaliyet gösteren ses topluluklarıdır (Çevik, 2013). Müziğin tarihsel gelişim sürecinde, koro müziğinin önemli yeri vardır. Toplumların gelişmesinde ve yükselişinde her zaman gereksinim duyulan müzik, koro sayesinde ise oldukça geniş kitleye hitap etme fırsatına sahip olmuştur. Toplumun problemlerini, beklentilerini ve mutluluklarını toplu olarak paylaşmalarına imkan tanıyan korolar, halkın sevdiği müzik türü olmuştur (Alpuğan, 2010).

Eğitim bakımından ele alındığında ise koro, insanları biraraya getirmesinden dolayı sosyalleşme, kültürel aktarım aracı olması yönüyle kültürlenme, toplum önünde seslendirilmesiyle özgüven ve öz yeterlilik algısı, ortak bir amaca hizmet etmesi yönüyle yardımlaşma, dayanışma ve paylaşım kazandıran bir eğitim aracı olarak görülmektedir (Uçan, 1994). Müzik öğretmenliği eğitimi sürecinde koro bir ders olmanın yanı sıra, müziğin sanatsal boyutunu gerçekleştirmede etkili ve güzel bir uygulama ortamını oluşturur. Dolayısıyla müzik öğretmenliği eğitimi alan öğrenciler aynı zamanda koro üyesidirler. Egüz'e (1999) göre koroda disiplin ön planda olmalıdır. Her koro üyesinin toplu söyleme kurallarına uyma zorunluluğu vardır. Koristler; koro şefinin hareketlerini, jest ve mimiklerini takip etmeli, koro şefiyle iletişimde kalmalı, birlikte müzik yaptığı koro üyelerini dinlemeli ve uyum içinde şarkı söylemelidirler. Bu yönden koro tınası oluşturmada bütün koristler aynı ölçüde önem teşkil etmektedir. Korolarda genel amaç mümkün olduğunca homojen bir tını oluşturmaktır. Bu sebeple koroda şarkı söylemeyle bireysel şarkı söyleme etkinlikleri birbirinden ayrılmaktadır (Yaşar, 2015, 14).

Koroda ses eğitimi programlarının hedeflerinde; "uygun ve doğru bir duruş ile, zihinsel olarak hazır durumda doğru nefes alma, sesi doğru üretme, üretilen sesin frekansına uygun rezonans bölgeleri kullanarak sınırlı bir vibrato ve doğru bir entonasyon ile tını geliştirme yer alır. Aynı zamanda pürüzsüz, estetik nitelikte ve kaliteli bir sesle doğal ve abartısız bir söyleyişi benimseyerek koro uyumu sağlama, konuşma ve şarkı söylerken ünlü ve ünsüzleri iyi ekleme ve dili anlamına uygun kullanabilme, ses sağlığının korunması ve farklı müzik türlerini ve kültürlerini yansıtan geniş bir koro müziği repertuarına sahip olma yer almaktadır" (Çevik, 2013, 62). Apaydın'a (2013) göre bir koroda bulunması gereken sanatsal ölçütler arasında entonasyon, homojenlik, koro tınası, koro disiplini, sahne hakimiyeti, diksiyon, artikülasyon, anlaşılabilirlik, müzikalite ve müzikal dinamikler olup bu ölçütler öğrencilerin başarısını üst düzeye taşımaktadır.

Koro dersinin büyük ölçüde uygulamaya dönük hedefler içermesinin yanında; koro kültürü ve koro disiplinine, koro üyelerinin şefle ve birbirleriyle olan iletişimlerine yönelik bilgi ve bakış açısı kazanması, müzik öğretmenliğinin gerekleri doğrultu-

sunda; ilköğretim, ortaöğretim ve Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümleri programlarında uygulanabilen koro etkinlikleri konularında bilgilenmeye ilişkin çalışmaların yapılması, Türk ve dünya koro edebiyatından belirlenen eserler üzerinde stil özellikleriyle ilgili bilgiler verilmesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin seslerinin eğitilmesi, müziksel beğenilerinin geliştirilmesi, ses sağlığı ve korunmasında bilgi ve beceri kazandırılması teorik bilgilerinin ve tanımların olduğu ders içerikleri de yer almaktadır (YÖK, 2018).

İlköğretim okulları ve liselerin müzik öğretmeni ihtiyaçlarının karşılanması için, eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunan eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümlerinde koro ve toplu ses eğitimi dersleri, Musiki Muallim Mektebi'nin kuruluşundan bu güne müzik öğretmeni yetiştiren programlarda en önemli uygulama alanlarından biri haline gelmiştir. Müzik öğretmen adayları büyük ölçüde bu derste edindikleri bilgilerle mesleki yaşamlarına devam ederler. Her müzik öğretmenin koro şefi ve her sınıfın koro olduğu ifadesi, dersleri yürüten öğretmenlerin bu derslerde hedeflenen en üst düzeye ulaşmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Sarıçiftçi, 2004). Öğretmenler toplumların şekillenmesinde kritik bir yere sahip olduğundan nitelikli öğretmenler yetiştirme süreci üzerinde önemle durulması gerektiği söylenebilir. Bu anlamda öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde algı, tutum ve inançlarına dönük araştırmaların yapılması, öğretmen adayları için mesleki uygulamaların belirlenmesi, mesleki gelişim ve ilerlemelerine katkı sağlaması açılarından oldukça önemlidir (Noyes, 2004).

Koronun; öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında müzik derslerini etkili ve verimli bir şekilde işleyebilmelerine katkıda bulunacak olması, sanata ilgi duyan bireylerin çoğalmasına öncülük edecek olması ve bu sayede mesleki anlamda tatmine ulaştıracak olması gibi nedenlerle kritik bir yer edinme potansiyeli mevcuttur. Aynı zamanda müzik öğretmen adaylarının meslek hayatları boyunca müzik yapmak için kullanacağı, oluşumuna ihtiyaç duyacağı en basit müzik topluluğu olduğu düşüncesinden hareketle de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar için şüphesiz çok önemli bir yere sahiptir.

Öğretmen adayları bu derste öğrendikleri bilgilerle düşüncelerini oluşturup kavramsal bağlantılar kurar, eğitim sürecinde öğrenmiş oldukları kavramları deneyimleri yoluyla ilişkilendirmeler oluşturarak kalıcı hale getirirler. Bu yönüyle öğrenilmiş kavramların değiştirilmesi ya da olumlu anlamda geliştirilmesine karşı esneklik gösterilmesi zordur. Öğrencinin halihazırda yanlış anladığı kavramla ilgili diğer kavramları öğrenmesinde de olumsuz etkiler ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının kavramsal değişimini sağlamak için öncelikle zihinlerinde farklı olan bu yapıları bilimsel anlatımlar yoluyla ortaya çıkarmak ve algılamaya düzeylerini belirlemek önemlidir. Bu düşünceye yönelik Wiggins (2016), müzik eğitimcilerine öğrenciler ve öğrenmeye ilişkin şu önerileri sunmuştur; öğrenmenin değerlendirilmesinin, öğrenme deneyiminin içine yerleştirildiğini ve bu deneyimden ortaya çıktığını, öğrencilerin, düşünmeyi teş-



vik edecek şekilde büyük fikirler veya birincil kavramlarla çalışmalarının gerektiğini belirtmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bu bağlamda, öğrenen ile çevre arasındaki etkileşimin ve önceki bilgilerle şekillenerek, yaşam deneyimi yoluyla kavramların ve şemaların oluşturulmasının önemini açıklar (Webster, 2011).

Günümüz eğitim paradigmaları çerçevesinde, eğitim ortamlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkisini arttırmaya ve kavramsal anlama ve değişimi ölçmede geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eksikliklerini gidermeye yönelik farklı teknikler ve stratejiler geliştirilmiştir (Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011). Farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri, bireylerin bilgiyi ne şekilde ve hangi süreçlerden geçerek öğrendiğine bağlı olarak ölçme ve değerlendirmenin yapılmasının, aynı zamanda süreç içerisindeki değişkenleri ve çıktıları da değerlendirme sürecine dahil etmenin önemine işaret eder (Taşdere, 2010). Son yıllarda öğrencilerin bilişsel yapılarını incelemek için zihin haritalama (Şen, 2012; Çoban ve Tokathı, 2017), görüşme (Seyhan, 2014) tahmin- gözlem- açıklama (Beldağ ve Balcı, 2018) vb. gibi farklı teknikler kullanılmıştır. Bu tekniklerden birisi de bağımsız kelime ilişkilendirme testidir (KİT). Kelime ilişkilendirme testleri ilk olarak 1960'larda Johnson tarafından önerilmiş ve pek çok çalışma ortaya konmuştur (Johnson, 1967, 1969; Gunstone 1980; akt., Backett-Milburn ve McKie, 1999).

Günümüzde de bilişsel yapının ortaya çıkmasında, kavramsal değişimin tespit edilmesinde ve kavram yanılgılarının belirlenmesinde bağımsız kelime ilişkilendirme testi etkili bir teknik olarak kullanılmaktadır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özathı, 2003; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010). Bireylerin bilişsel yapılarını öğrenme sonucunda açıklamak oldukça zordur. Bu yapı ancak anahtar kavramlar hakkındaki düşüncelerin ortaya çıkarılmasıyla elde edilebilir ve bu doğrultuda çok önemli verilere ulaşılabilir, böylelikle bireylerin bilişsel yapıları ortaya çıkarılabilir (Gilbert vd., 1998 a, b). Benzer şekilde Levin (1995) çizimleri, çocuğun dünyasını gösterdiği ve içsel yaşamını yansıttığı için kullanmıştır. Çizme- yazma tekniği ise bir çok alanda, daha geniş araştırma yöntemlerinin bir parçası olarak, öncelikle okullarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Kavramlara ilişkin düşünce, tutum ve anlamalar hakkında yüksek nitelikte doğal veriler elde edilmesi açısından oldukça kullanışlı (Backett-Milburn ve McKie, 1999) olan çizme- yazma tekniği ile farklı alanlarda ve eğitim kademelerinde yapılmış (Yılmaz ve Güven, 2015; Eser vd., 2015) çalışmalar mevcut olmakla birlikte, müzik eğitimi alanında yapılmış çalışmalara rastlanılmamıştır.

Kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla müzik eğitimi alanında yapılmış araştırmalarda; Gereken (2018) müzik öğretmeni adaylarının 'makam' kavramına, Kurtaslan (2018) ilkökul öğrencilerinin 'nota' kavramına, Kurtaslan, Aydın ve Özer (2018) ortaokul ve lise öğrencilerinin 'müzik öğretmeni' kavramına, Özaydın (2020) müzik öğretmeni adaylarının 'ses eğitimi' kavramına, Özer (2020) lise öğrencilerinin 'müzik türlerine' ilişkin bilişsel yapılarını incelemiştir. Ancak alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ülkemizde koro dersi ve yapılandırmacı yaklaşıma dönük çalışmaların az-

lığı dikkat çekmektedir. Kaya (2014), müzik öğretmenliği programı 2. sınıf öğrencileri üzerinde koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın, öz-yeterlik algısına, tutuma ve akademik başarı üzerine etkisini ölçerek, yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerin koro dersinde öz-yeterlik algılarını pozitif anlamda değiştirdiğini, Coşkuner (2017) koro dersinde yaratıcı, bilişsel gelişimi destekleyen ve performansa yönelik gerçekleştirdiği soundpainting çalışmalarının öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu ve dersin verimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Koro ile ilgili literatürde pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen müzik öğretmen adaylarının koroya yönelik bilişsel yapılarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi ile çizme- yazma tekniğinin birarada kullanılarak ortaya çıkarılmasını amaçlayan benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Söz edilen nedenlerle bu çalışmada müzik öğretmen adaylarında bağımsız kelime ilişkilendirme testi ile çizme-yazma tekniği kullanılarak 'koroya' yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problemi; müzik öğretmen adaylarının 'koro' kavramına yönelik bilişsel yapıları nasıldır? sorusudur. Bu açıdan yapılan çalışma müzik öğretmen adaylarının 'koro' kavramına hangi terimlerle açıklama getirdiğini belirlemek ve bilişsel anlamda algılarının nasıl şekillendiğini ortaya çıkarmak, varsa eksiklerin ve kavram yanlışlarının tespit edilerek ortaya konması açısından önemli görülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Verilerin ayrıntılı olarak doğrudan sunulduğu ve katılımcıların ifadeleriyle olabildiğince desteklendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması Yin'e (1984) göre, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarının belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam içeriğinde çalışıldığı görgül bir araştırma yöntemidir (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada müzik öğretmen adaylarının "koro" kavramına ilişkin bilişsel yapılarına ait veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları, 2017-2018 yılında bir devlet üniversitesinde eğitim gören 110 müzik öğretmen adayından oluşmaktadır. Müzik öğretmen adayları 18- 27 yaş aralığındadır ve yaş ortalamaları 20'dir. Araştırmaya katılan müzik öğretmen adayları lisans 1. sınıfın ikinci döneminden itibaren lisans 4. sınıfın ikinci dönemine kadar haftada 2 saat olmak üzere toplam 6 dönem koro dersi, 4. Sınıfın ikinci döneminde de koro ve yönetimi dersi almaktadır. Konu hakkında ayrıntılı verilerin elde edilmesi, veri niteliğinin olarak yüksek olması ve okullarda öğrencilerle koro faaliyetlerinde bulunacak olan müzik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmesi gerektiği gibi nedenlerden bu çalışmada katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı ör-

neklem seçimindeki sorunları (Given, 2008), en aza indirebilmek için öğretmen adaylarını belirlerken koro alan derslerini almış olmak, çalışmaya gönüllü katılmak ve araştırmacıya kolay ulaşmak gibi ölçütler dikkate alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına uygulama sürecine başlamadan önce bağımsız kelime ilişkilendirme testine çizme-yazma tekniğine yönelik bilgi verilmiş, uygulamaya başlamadan önce bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
cinsiyet	kadın	64	58
	erkek	46	42
sınıf	1. sınıf	25	23
	2. sınıf	26	24
	3. sınıf	28	25
	4. sınıf	31	28

Tablo 1’de öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf ve ana çalgılarına göre dağılımları verilmiştir. Toplamda 64 kadın (%58), 46 erkek (%42) olmak üzere 110 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. 1. sınıf müzik öğretmen adaylarından 25 (%23), 2. sınıf 26 (%24), 3. sınıf 28 (%25), 4. sınıf öğretmen adaylarından ise 31 (%28) kişi araştırmaya katılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

#### Bağımsız kelime ilişkilendirme testi

Birinci aşamada; Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi ile “Koro” anahtar kavramı bir sayfaya alt alta gelecek şekilde 10 defa yazılıp müzik öğretmen adaylarına sunulmuş ve bu kavramın çağrıştırdığı cevabın kelime olarak verilmesi istenmiştir. Anahtar kavramın yanıt sayısı olarak arka arkaya yazılmasının nedeni zincirleme yanıt riskinden kaçınmaktır. Böylece anahtar kavram ile akla gelen cevap kelimelerinin yazılması yerine, yazılmış olan cevap kelimenin akla getirebileceği kelimelerin yazılması önlenmiş olacaktır. Bu şekilde testin amacının dışına çıkılması da önlenilebilecektir. Bağımsız Kelime ilişkilendirme Testi ile yapılmış araştırmalar incelenerek anahtar kavrama en uygun cevap verme süresinin 30 saniye olması kararlaştırılmıştır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Müzik öğretmen adaylarının Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testini daha iyi anlayabilmesi için uygulama öncesinde gerekli açıklamalar ve örnekler verilerek uygulamaya geçilmiştir.

## Müzik Öğretmen Adaylarının 'Koro' Kavramına Yönelik Bilişsel Yapıları

• "Koro" kavramı size hangi kavramları çağırıyor? Koro kavramını çağırarak 10 kavram yazınız.

Koro: Çıplak Çalınmaz  
Koro: Zorlanıyor  
Koro: Tırtıl  
Koro: Uyum  
Koro: Söyleno  
Koro: Ses alması  
Koro: Rezitans  
Koro: Duruş  
Koro: Dışkıran  
Koro: Bükünüç

• Yukarıda yazdığınız anahtar kavramlarla ilgili bir cümle kurunuz.  
Koro kavramı ve sesle ilgili bir kavramı çağırır.

Şekil 1. K57 (2. sınıf) ait örnek cevap kağıdı

Şekil 1 deki örnek cevap kağıdında görülebileceği gibi bağımsız kelime ilişkilendirme testinin ikinci aşamasında; katılımcılara 20 saniye süre verilerek anahtar kavramla ilgili cümleleri yazmaları için 20 saniye verilmiş ve bu cümleler verilerin analizi sırasında detaylı olarak analiz edilmiştir. Anahtar kavramla ilişki kurulan cevap kelime, anahtar kavramla anlamlı bir ilişkide olmayan, yalnızca hatırlama düzeyine yönelik çağrışımsal bir ürün de olabilir (Nartgün, 2006). Aynı zamanda ilgili cümlelerin tek bir cevap kelimeye kıyasla daha karmaşık veya üst seviye olabileceği, dolayısıyla cümlelerin bilimsel olup olmaması, farklı özellikte kavram yanılgılarının yer alıp alması gibi durumlar değerlendirme sürecine etki etmektedir.

### Çizme-yazma tekniği

Literatürde çizme-yazma tekniğinin eğitim alanında farklı kademelerde yapılan araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir (Keleş, 2019; Yılmaz ve Güven, 2015; Kurt ve Ekici 2013; Kurt, 2013; Yayla ve Eyceyurt, 2011). Çizme-yazma tekniği ile öğretmen adaylarının koro kavramına ilişkin görüşlerinin detaylı incelenmesi amaçlanmıştır. Bu teknik, kavramlar hakkındaki düşünceler, anlayışlar ve tutumlar ile ilgili doğal ve yüksek nitelikte veri elde etmede oldukça yararlıdır (Backett-Milburn ve Mckie, 1999). Bu kapsamda katılımcılardan koro kavramı hakkında bildiklerini 5 dakika içinde şekille ifade etmeleri ve görüşlerini sınırlama olmaksızın özgürce ifade etmeleri istenmiştir. Koro kavramına uygulanan bu teknikte her ne kadar koro ile ilgili kavramların birbiriyle içiçe olduğu, bir çizimde birden çok kavramın çağırışım yapabileceği ve buna yönelik anlamlandırmada zorluklar oluşabileceği düşünülse de şekillerin yazılabilecek açıklamalarla destekleneceği düşünülmüştür. Şekil 2' de çizme-yazma tekniğine ilişkin örnek verilmiştir.



Şekil 2. K20 (1. sınıf) ait örnek cevap kağıdı

### Veri Analizi

Verilerin analiz edilmesine başlamadan önce katılımcılara ait cevap kağıtları 1 ile 110 arasında numaralandırılmıştır. Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken öncelikli olarak hedef, eldeki verilerin daha derin ve detaylı incelenmesi ve bu verileri açıklayacak kavramlar ile bu kavramların arasındaki ilişkileri tespit etmektir. Bunu sağlamak için birbiriyle benzerlik gösteren veriler, belirli kavramlar ile kategoriler dahilinde biraraya getirilip okuyucular tarafından anlaşılabilir şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada öncelikli olarak bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle elde edilen verilerin kelime ve cevap sayısı ile aralarındaki anlamsal ilişkiye göre analizi yapılmış, aynı anlama yönelik verilen cevap kelimeler birleştirilmiştir. Kendi içinde ve diğer kelimelerle ilişkili olmayan ve 1 kez tekrar edilen kelimeler değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Benzerlik gösteren düşük frekanslı kelimeler birleştirilmiştir. Kelimeler anlamsal ilişki kriterine göre kategorize edilerek her kategorideki kelimelerin frekansları hesaplanmıştır. Bağımsız kelime ilişkilendirme testinde metin içinde katılımcı numarası ve sınıf düzeyleri belirtilerek koro ile ilgili cümle örneklerine yer verilmiş, bu cümleler bilimsel bilgi içeriğine, bilimsel olmayan yüzeysel bilgi içeriğine ve kavram yanılgısı içeriğine göre sınıflandırılmıştır. Çizme-yazma tekniğine yönelik veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiş, frekans değerleri verilmiştir. Katılımcıların koro kavramını içeren çizimleri belirli kategorilere göre toplanmıştır. Katılımcıların koro ile ilgili çizim örnekleri yine katılımcı numarası ve sınıf düzeyi belirtilerek, örneğin: (K15, 1. sınıf) ve (K25, 1. sınıf) şeklinde kodlanmıştır. Frekans tabloları dikkate alınarak her iki sonuç için iki ayrı bilişsel yapı modeli hazırlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarına test uygulanırken nasıl bir yol izlendiği, verilerin toplanış şekli ve verilerin sonuçlarının nasıl elde edildiği detaylı şekilde açıklanarak geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırılan olguyu olduğu gibi tarafsız bir şekilde gözlemlemek anlamına gelir. Ayrıca toplanan verilerin ayrıntılı raporlaştırılması ve araştırmacının sonuçları nasıl elde ettiğinin açıklanması da önemli geçerlik ölçütleri arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada güvenilirliği ve araştırmanın verilerinden elde edilen kavramsal kategorilerin altındaki kodların bu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini doğrulamak için iki alan uzmanının kodları ile bu kodlara ilişkin oluşturdukları kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu yolla yapılmış veri analizinin güvenilirliği için;  $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$  formülü kullanılmış buna göre hesaplama yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcıların arasındaki ortalama güvenilirlik sayısının % 93 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için araştırma süreci, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, veri analizi, bulgu ve sonuçlara ulaşma açıkça belirtilmeye çalışılmıştır.

### Bulgular

Bulgular, kullanılmış olan ölçme araçları sırasıyla bağımsız kelime ilişkilendirme testi ile çizme-yazma tekniğinden elde edilen bulguların analizi şeklinde verilmiştir.

### Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi Bulguları

Müzik öğretmen adaylarının koro kavramıyla ilgili bilişsel yapılarına ilişkin verilerin analiz sonucuna göre ifade edilen kelimelerden toplamda 6 kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerin isimleri ve her kategorinin cevap kelimeleri listelenerek verilmiştir. Tablo 1' de kategorilerin frekans değerleri ve yüzdeleri verilmiştir. Toplam 1054 cevap kelime elde edilmiştir. 1 kez belirtilen ve anlam bakımından diğer kelimelerle benzerlik göstermeyen kelimeler % 2.8 (30 kelime) kategorilere dahil edilmemiştir. Bu kelimeler araştırmanın niteliğini etkilememesi için tablolarda yer almamıştır.

**Tablo 2.** 'Koro' Anahtar Kavramına Verilen Cevap Kelimelerden Oluşturulan Kategoriler

Sıra no	Kategoriler	f	%
1	İnsan seslerinin sınıflandırılması	259	25
2	Ses bütünlüğünü etkileyen faktörler	234	22
3	Söyleme kuralları	184	17
4	Müziksel söyleme	168	16
5	Tamamlayıcı öğeler	145	14
6	Koroda ses eğitiminin öğeleri	64	6
	Toplam	1054	100

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre müzik öğretmen adaylarının 'koro' kavramıyla ilgili verdikleri cevaplar Tablo 2' de 6 kategori olarak belirlenmiştir. Verilen cevaplar en fazla 1. kategoride 'insan seslerinin sınıflandırılması' (f=259, %25), 'ses bütünlüğünü etkileyen faktörler' (f=234, %22), 'söyleme kuralları' (f=184, %17), 'müziksel söyleme' (f=168, %16), 'tamamlayıcı öğeler' (f=145, %14) ve en az 6. kategoride 'koroda ses eğitiminin öğeleri' (f=64, %6) şeklinde toplanmıştır.

**Tablo 3. İnsan Seslerinin Sınıflandırılması**

Kategori	Kelimeler	f	%
1.İnsan Seslerinin Sınıflandırılması	soprano	62	24
	alto	61	24
	bas	59	23
	tenor	58	22
	bariton	12	5
	mezzosoprano	7	3
	Toplam	259	100

Birinci kategoride müzik öğretmen adaylarının ‘koro’ kavramına verdikleri cevaplar ‘insan seslerinin sınıflandırılması’ kategorisi altında toplanarak, baskın kategoriye oluşturmuştur (f=259, %25). Bu kategoride öğretmen adaylarının çoğu, ses gruplarını oluşturan soprano, alto, bas, tenor, bariton, mezzosoprano kavramlarına yoğunlaşmışlardır. Bu sonuçlar katılımcıların koro kavramıyla daha çok ‘insan seslerinin sınıflandırılması’ kategorisiyle ilgili yakın bağlantılar kurduklarını göstermiştir. Katılımcıların bu kategori ile ilgili cümle örneklerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

*“Koro dersinde kadın seslerini soprano ve alto, erkek seslerini tenor ve bas şeklinde oluştururuz” (K30, 1. sınıf).*

*“Koroda soprano, alto, tenor, bas olarak ayrılır farklı partiler söyleriz” (K101, 4. sınıf).*

*“Soprano en ince kadın sesidir” (K16, 1. sınıf).*

**Tablo 4.** Ses Bütünlüğünü Etkileyen Faktörler

Kategori	Kelimeler	f	%
2. Ses Bütünlüğünü Etkileyen Faktörler	entonasyon	43	18
	nüans	36	15
	tını	35	15
	ses grupları	26	11
	homojenlik	24	10
	doğru, etkili, güzel söyleme	10	4
	müzikalite	8	3
	ritim	8	3
	düzen	7	3
	gürlük	6	3
	armoni	5	2
	teknik	5	2
	denge	3	1
	vibrato	3	1
	pest ses	3	1
	tiz ses	3	1
	ses kalitesi	3	1
	temiz ses	2	1
	ses eğitimi	2	1
prozodi	2	1	
Toplam		234	100

İkinci kategoride katılımcılar 'ses bütünlüğünü etkileyen faktörler' ile ilişkili cevap kelimeler belirtmişlerdir (f=234, %22). Bu kategoride çoğu katılımcı entonasyon, nüans, tını, ses grupları, homojenlik, doğru, etkili, güzel söyleme, müzikalite, ritim, düzen, gürlük,armoni, teknik kelimelerine odaklanırken, bir kısmının ise denge, vibrato, pest ses, tiz ses, ses kalitesi, temiz ses, ses eğitimi, prozodi kelimelerini ifade ettikleri görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuçlar katılımcıların 'ses bütünlüğünü etkileyen faktörler' ile ilgili bilişsel yapılarının yeterli olduğunu gösteren bir unsur olarak ele alınabilir. Katılımcıların bu kategorideki kelimelerle ilişkili cümle örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*"Koro, sesi doğru kullanmaya ve entonasyona dikkat ettiğimiz müzikal topluluktur" (K8, 1. sınıf).*



*“Koroda sesleri doğru çıkarmaya ve ritme dikkat edilmelidir” (K59, 3. sınıf).*

*“Koroda bireysellikten uzak düşünüp, güzel bir tını oluşturarak söylenir” (K38, 2. sınıf).*

**Tablo 5. Söyleme Kuralları**

Kategori	Kelimeler	f	%
3.Söyleme Kuralları	uyum	67	36
	grup çalışması	31	17
	birlik	27	14
	bütünlük	18	10
	dinleme	13	7
	disiplin	9	5
	çalışma	7	4
	dayanışma	5	3
	konsantrasyon	4	2
	bireysel çalışma	3	2
	Toplam	184	100

Üçüncü kategoride katılımcılar ‘söyleme kuralları’ ile alakalı ifadeler ortaya koymuşlardır (f=184, %17). Katılımcıların bu kategoride belirttiği ilişkilendirmelerin çoğunlukla uyum, grup çalışması, birlik, bütünlük, dinleme, disiplin, çalışma, dayanışma olurken, daha az sayıda katılımcı konsantrasyon ve bireysel çalışma kavramları üzerinde durmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarında ‘söyleme kuralları’ ile ilgili bilişsel yapılarının kavramsal geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu kategori ile ilişkili cümle örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*“Koro üyeleri arasında uyum olunca çalışmalar daha başarılı geçer” (K7, 3. sınıf).*

*“Koroda doğru yöntemlerle çalışmak, birlik oluşturmak gerekir. Bireysel çalışma yaptıktan sonra grup çalışması yapmak da başarıya götürür” (K19, 1. sınıf).*

*“Koro bütünlük ve emek isteyen bir takım çalışmasıdır” (K57, 2. sınıf).*

**Tablo 6.** Müziksel Söyleme

Kategori	Kelimeler	f	%
4. Müziksel Söyleme	topluluk	50	37
	çokseslilik	45	27
	toplu söyleme	22	12
	a capella	20	7
	tek ses	11	6
	akor	9	5
	solo	5	3
	kanon	4	2
	çift ses	2	1
	Toplam	168	100

Dördüncü kategori 'müziksel söyleme' şeklinde oluşturulmuştur (f=168, %16). Bu kategoride çoğu katılımcı topluluk, çokseslilik, toplu söyleme, a capella, tek ses, akor, solo kavramları üzerinde durmuş, daha az bir kısmı ise kanon ve çift ses cevap kelimelerini belirtmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların 'müziksel söyleme' ile ilişkili bilişsel yapılarının genel manada kavramsal geçerliliğe yönelik yapılandırıldığı belirlenmiştir. Katılımcıların bu kategorideki kelimelere dönük cümle örneklerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

*"Bir eseri tek sesli veya çok sesli söyleyen topluluklar koroyu oluşturur" (K3, 1. sınıf).*

*"Koro deyince aklıma ilk gelen şey çoksesliliktir" (K31, 2. sınıf).*

*"Eşlikli veya a capella şarkı söylenebilen toplu şarkı söyleme biçimi" (K110, 4. sınıf).*

**Tablo 7.** Tamamlayıcı Ögeler

Kategori	Kelimeler	f	%
5. Tamamlayıcı Ögeler	koro şefi	44	30
	eser	29	20
	eşlik	15	10
	konser	12	8
	ses alma	11	8
	solfej	6	4
	arkadaşlık	5	3
	korist	4	3
	bona	4	3
	deşifre	4	3
	görsellik	3	2
	ezber	3	2
	duygu	3	2
	estetik	2	1
	Toplam	145	100

Beşinci kategoride katılımcılar ‘tamamlayıcı ögeler’ ile ilişkili cevap kelimeler ifade etmişlerdir (f=145, %14). Bu kategoride öğretmen adayları baskın olarak koro şefi, eser, eşlik, konser, ses alma, solfej, arkadaşlık kelimelerini ifade etmiş, çok az bir kısmı korist, bona, deşifre, görsellik, ezber, duygu, estetik kavramlarını tekrar etmiştir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların ‘tamamlayıcı ögeler’ ile ilgili bilişsel yapılarının yeterli olduğu söylenebilir. Bu kategoriyle ilişkili cümle örneklerinin bazıları aşağıda verilmiştir.

*“Koroda şefin komutlarına uyarak söyleriz” (K35, 2. sınıf).*

*“Koro eserlerini deşifre etme aşamasını önce bireysel olarak yaparız” (K24, 4. sınıf).*

*“Koroda piyano eşlikli çalışmak esere dinamiklik katar” (K29, 1. sınıf).*

**Tablo 8.** Koroda Ses Eğitiminin Öğeleri

Kategori	Kelimeler	f	%
6. Koroda Ses Eğitiminin Öğeleri	ses çalışması	14	22
	diyafram	13	20
	duruş	12	19
	nefes çalışması	8	13
	rezonans	6	9
	artikülasyon	6	9
	diksiyon	5	8
	Toplam	64	100

Altıncı kategori katılımcıların cevap kelimelerinden 'koroda ses eğitiminin öğeleri' kategorisi altında yer alan ilişkilendirmelerden oluşmuştur (f=64, %6). Katılımcıların bu temayla ilgili belirttikleri kavramlar ses çalışması, diyafram, duruş, nefes çalışması, rezonans, artikülasyon, diksiyon şeklinde belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre müzik öğretmen adaylarının 'koroda ses eğitiminin öğeleri' hakkında bilişsel yapılarının kavramsal geçerliliğinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu kategoriye ait cümle örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*"Şarkı söylemeye başlamadan önce nefes ve ses çalışmaları yapmak önemlidir"*  
(K82, 4. sınıf).

*"Artikülasyon koroda söylerken üzerinde durulması gereken öğelerdendir"*  
(K90, 3. sınıf).

*"Güzel ses çıkarmak için duruşumuz da güzel olmalı"* (K96, 4. sınıf).

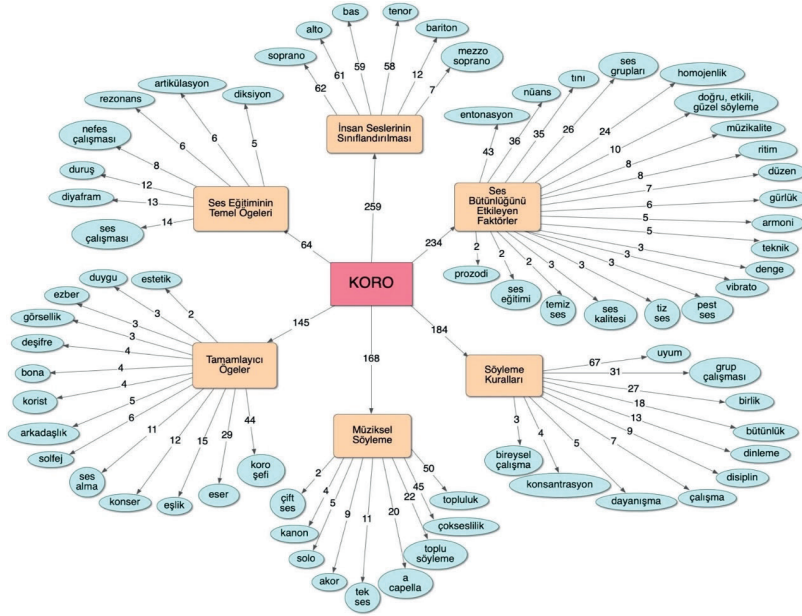
**Tablo 9.** Müzik Öğretmen Adaylarının ‘Koro’ Anahtar Kavramına Ait Cümle Örnekleri

Kategoriler	Cümle örnekleri	f
<b>Bilimsel olmayan yüzeysel bilgi içeren</b>	<p>“Korist olmak çok keyifli bir deneyim” (K104, 4. sınıf).</p> <p>“Lisede soğuduğum müzik oluşumudur” (K4, 1. sınıf).</p> <p>“A capella söylemeyi eşlikli söylemeye tercih ederim” (K67, 3. sınıf).</p> <p>“Koro, aile gibi bütünleşip, bir şeyler paylaşmaktır” (K102, 4. sınıf).</p>	67
<b>Bilimsel bilgi içeren</b>	<p>“Koroda birlik beraberlik içinde olmak şarkı söylemede uyumu arttırır” (K26, 2. sınıf).</p> <p>“Grup çalışması yapmak, seslerin daha homojen duyulması için önemlidir” (K18, 1. sınıf).</p> <p>“Koroda soprano, alto, tenor, bas olarak ses türlerine göre ayırırız” (K33, 3. sınıf).</p> <p>“Bir müzik eserini tek sesli veya çok sesli söyleyen topluluklar koroyu oluşturur” (K3, 4. sınıf).</p>	35
<b>Kavram yanlışlığı içeren</b>	<p>“İnsanların şarkı söylemeleri koroyu oluşturur” (K80, 3. sınıf).</p> <p>“Herkesin bir arada aynı anda şarkı söylemesidir” (K60, 2. sınıf).</p> <p>“Koro çokseslilikler bu yüzden birden fazla kişiyle oluşur” (K21, 1. sınıf).</p> <p>“Koro çalışmalarında sesimizi diyaframdan kullanmak önemlidir” (K99, 4. sınıf).</p>	8
<b>Toplam</b>		110

Tablo 9 da katılımcıların ‘koro’ kavramıyla ilişkili çoğunlukla bilimsel olmayan yüzeysel bilgi içeren (f=67) cümle örnekleri başta olmak üzere, bilimsel bilgi içeren (f=35) ve kavram yanlışlığı içeren (f=8) cümle örnekleri yazdıkları görülmüştür. İfadeler incelendiğinde bilimsel bilgi içeren cümlelerin her bir kategori ile ilişkili olarak oluşturulduğu ve koroyu tanımlayan cümle örneklerinin de yer aldığı görülmektedir. Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle örneklerinde ise katılımcıların çoğunlukla kendi duygu ve düşüncelerini tanımlamaya dönük cümleler ürettikleri görülmüştür. Öğretmen adayları az sayıda da olsa kavram yanlışlığı içeren, çoğunlukla koroyu tanımlamaya ve diyafram- nefes kullanımına dönük bilgilerin yer aldığı cümleler ifade etmişlerdir.

## Müzik öğretmen adaylarının 'koro' anahtar kavramı ile ilgili bilişsel yapılarının modeli

Elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle müzik öğretmen adaylarının 'koro' ile ilgili bilişsel yapılarını temsil eden model oluşturulmuştur (Model 1).







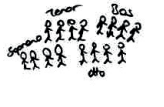






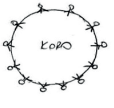

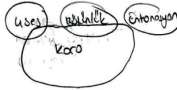
**Model 1.** Müzik öğretmen adaylarının 'koro' ile ilgili bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle ortaya konan bilişsel yapılarının modeli

Model 1' de belirtildiği gibi müzik öğretmen adaylarının koro kavramıyla ilgili kavramsal yapılarının altı kategoriyle bağlantılı şekilde ortaya çıktığı belirlenmiştir.

### Çizme- Yazma Tekniği Bulguları

Müzik öğretmen adaylarının 'koro' kavramına ilişkin bilişsel yapılarında çizme-yazma tekniği ile elde edilen veriler 5 kategori olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 2'si herhangi bir çizme- yazma yapmamıştır. Belirlenen kategoriler sırasıyla 'müziksel söyleme' (f=51), 'insan seslerinin sınıflandırılması' (f=22), 'söyleme kuralları' (f=18), 'tamamlayıcı öğeler' (f=14), 'ses bütünlüğünü etkileyen faktörler' (f=3) şeklinde oluşturulmuştur.

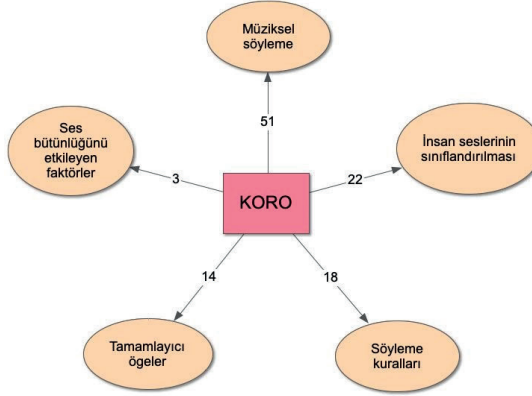
**Tablo 10.** Müzik Öğretmen Adaylarının 'Koro' Kavramına Ait Çizim-Yazımları

Kategori	Kelimeler	Çizim Örnekleri		f
Müziksel söyleme	toplu söyleme (51)	 (K15, 1. sınıf)	 (K110, 4. sınıf)	51
		 (K20, 1. sınıf)	 (K106, 4. sınıf)	
İnsan seslerinin sınıflandırılması	soprano alto tenor bas (22)	 (K60, 2. sınıf)	 (K29, 1. sınıf)	22
Söyleme kuralları	grup çalışması (10) bireysel çalışma (8)	 (K3, 1. sınıf)	 (K11, 1. sınıf)	18
Tamamlayıcı öğeler	koro şefi (5) eşlik (4) konser (3) arkadaşlık (2)	 (K47, 2. sınıf)	 (K99, 4. sınıf)	14
		 (K22, 1. sınıf)	 (K68, 3. sınıf)	
Ses bütünlüğünü etkileyen faktörler	tim, doğru çalışma, entonasyon, bütünlük (3)	 (K19, 1. sınıf)	 (K25, 1. sınıf)	3
<b>Toplam</b>				108

Tablo 10'da müzik öğretmen adaylarının, bağımsız kelime ilişkilendirme testinde oluşturulan baskın kategorinin aksine çizme-yazma tekniğinde çoğunlukla 'müziksel söyleme' ile ilgili kavramları düşünerek buna ilişkin şekiller çizdikleri ve açıklamalarda buldukları görülmüştür. Bağımsız kelime ilişkilendirme testinde en düşük frekansa sahip olan 'koroda ses eğitiminin öğeleri' kategorisine ait çizim- yazımlara bu teknikte yer verilmediği görülmektedir.

### Müzik öğretmen adaylarının 'koro' anahtar kavramı ile ilgili çizme-yazma tekniğiyle belirlenen bilişsel yapılarının modeli

Elde edilen veriler ışığında müzik öğretmen adaylarının 'koro' kavramına yönelik çizme- yazma tekniğiyle belirlenen bilişsel yapılarının modeli oluşturulmuştur (Model 2).



**Model 2.** Müzik Öğretmen Adaylarının 'Koro' ile İlgili Çizme-Yazma Tekniğiyle Ortaya Konan Bilişsel Yapılarının Modeli

Model 2' de müzik öğretmen adaylarının çizme- yazma tekniğiyle elde edilen kavramsal yapılarının beş kategoriyle bağlantılı şekilde ortaya çıktığı belirlenmiştir

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Cevap kelimeler incelendiğinde 'koro' anahtar kavramıyla yakın ilişkide olduğu ifade edilip, en sık tekrar edilen ilk 10 kelimenin 'uyum', 'soprano', 'alto', 'bas', 'tenor', 'topluluk', 'çokseslilik', 'koro şefi', 'entonasyon' ve 'nüans' olduğu tespit edilmiştir. Verilen cevap kelimeler 'insan seslerinin sınıflandırılması', 'ses bütünlüğünü etkileyen faktörler', 'söyleme kuralları', 'müziksel söyleme', 'tamamlayıcı öğeler' ve koroda ses eğitiminin öğeleri' olarak altı kategoride sınıflandırılmıştır. Kategoriler incelendiğinde, kullanılan kelimelerin koro eğitiminde yer alan disiplinleri içerdiği ve verilen cevaplardan müzik öğretmen adaylarının genel anlamda 'koro' ile ilgili yeterli



kelime dağarcığına sahip oldukları görülmektedir. Ancak altıncı ve en düşük frekansa sahip kategori olan 'koroda ses eğitiminin öğelerinde' frekansın yeterli olmadığı ve bu kategoride olması beklenen kelimelerin cevap kelime olarak verilmediği, dolayısıyla müzik öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında bu anlamda eksiklikler olduğu ortaya konmuştur.

Koro kavramıyla ilgili çizimlerden beş kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; 'müziksel söyleme', 'insan seslerinin sınıflandırılması', 'söyleme kuralları', 'tamamlayıcı öğeler', 'ses bütünlüğünü etkileyen faktörlerdir'. Kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen kategoriler birbirini destekleyici ve detaylandırıcı niteliktedir. Bu sonuç, bilişsel öğrenmeye ilişkin kapsamlı bilgilerin farklı ölçme araçları kullanılarak elde edilebileceğini göstermektedir. Müzik öğretmen adaylarının 'koro' anahtar kavramına ilişkin her kategoriyle ilişkili cümleler oluşturduğu, kurdukları cümle örneklerinin çoğunlukla bilimsel olmayan yüzeysel bilgi içeren cümleler olduğu, daha az sayıda bilimsel bilgi içeren cümleler oluşturdukları ve kavram yanılgısı içeren cümlelere de sahip oldukları ortaya konmuştur. Bu sonuçlar müzik öğretmen adaylarının 'koro' kavramını ifade ederken yeterli bilimsel bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Her iki ölçme aracıyla da benzer kategorilerin oluşturulduğu ancak 'koroda ses eğitiminin öğeleri' kategorisini içeren çizim ya da açıklamalara çizme- yazma tekniğinde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum müzik öğretmen adaylarının 'koro' kavramına ilişkin görsel şemalarının yetersizliği olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre 'koro' kavramının en çok ilişkilendirildiği birinci kategori 'insan seslerinin sınıflandırılmasında' katılımcıların kendi ses türlerinden ve koro oluşturulan ses gruplarından yola çıkarak çoğunlukla 'soprano', 'alto', 'tenor' ve 'bas' kelimelerini kullandıkları tespit edilmiştir. 'Mezzosoprano' ve 'bariton' kelimelerinin daha az tekrar edilmesi, o ses türüne sahip öğretmen adaylarının ara ses grupları olarak sayıca azlığıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Egüz (1999), insan seslerinin, kadın ve erkek sesleri olarak iki gruba ayrıldığını, bu iki gruptaki seslerin de, ses genişlikleri ve renklerine göre, kadınlar; soprano, mezzosoprano, alto, erkekler; tenor, bariton, bas ses sınıflarına bölündüğünü belirtmiştir. Bu sonuç müzik öğretmeni adaylarının bilişsel şemalarında 'koro' kavramını kendi seslerinin sınıflandırması üzerinden algıladıklarını göstermiştir.

Araştırmada en yüksek frekansa sahip ikinci kategori olan 'ses bütünlüğünü etkileyen faktörlerde' öğretmen adaylarının çoğunlukla 'entonasyon', 'nüans', 'tını', 'ses grupları' ve 'homojenlik' kavramlarına yoğunlaştıkları dikkat çekmektedir. Bir koroda bulunması gerekli ve önemli olan özellik koristlerin doğru entonasyonu gerçekleştirebilmeleridir. Uluç (2002, 96) entonasyonu, ton ve akora göre sesteki temizlik, renk ve uyum, ses tutarlılığı olarak tanımlamıştır. Araştırmamızın bu bulgusu Sevinç'in (2017) çalışmasında bir koroda ideal özellikleri oluşturan üç temel niteliğin; topluluk, entonasyon ve nüans olduğu bilgisiyle benzerlik göstermektedir. Sarıçiftçi (2001) toplu ses eğitiminde entonasyon sorunu ve çözümüne yönelik yöntemleri; dilin doğru kullanıl-

ması, şarkı söyleme ile ilgili organların doğru çalıştırılması, koro üyelerinde müziksel işitme-okuma seviyelerinde yeterlilik, solunumun doğru gerçekleştirilmesi, vücut rahatlığı-yumuşaklığı, motivasyonun sağlanması, seçilen eserlerin teknik düzeylerinin uygunluğu ve çalışma mekanının akustik durum uygunluğu olarak belirttiği çalışmasında entonasyonun koro eğitimindeki önemini desteklemiştir.

Araştırmanın ilgili literatürle benzerlik gösteren dikkat çekici sonuçlarından bir diğeri ise 'söyleme kurallarının' oluşturduğu üçüncü kategoridir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının koroyu 'uyum', 'grup çalışması', 'birlik', 'bütünlük', 'dinleme', 'disiplin', 'çalışma' vb. algıladıkları belirlenmiştir. Temiz (2006) çalışmasında ilköğretim okullarında oluşturulan okul korolarında yer alan öğrencilerin tamamına yakınının koroda arkadaşları ile uyum içerisinde olduğunu, koroda olmakla uyum içerisinde iş yapabilme becerisi, kendine güven duyguları, topluluk önünde kendini ifade edebilme, müzikal anlamda birlikte şarkı söyleyebilme becerilerinin geliştiğini belirtmiş, bu anlamda önemsenmesi gereken bir kavram olarak müzik öğretmen adaylarının söyleme kurallarından biri olarak doğru ilişkilendirilmiştir. Egüz (1999), toplu ses eğitimi bir topluluğa uygulanan bireysel ve grup çalışmalarıyla, yumuşak, etkili ve kaynaşabilen bir tek sesin elde edilmesidir görüşüyle, müzik öğretmen adayları tarafından bu kategoride belirtilen grup çalışması ve bireysel çalışmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Koro oluşturma amacıyla bir araya gelen insanlar sadece müzik yapmak için bir araya gelmeyip birlik olur, müziksel yönde örgütlenir ve müziksel ihtiyaçlarını birlikte karşılarlar (Saklıca, 2010, 56) düşüncesi de bu kategoriden elde edilen birlik, bütünlük ve dayanışma ile söylemenin gerektiği sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın cevap kelimelerinden oluşturulan dördüncü kategorisi 'müziksel söylemede', en çok 'topluluk', 'çokseslilik', 'toplulu söyleme', 'a capella' kelimelerine yer verilmiştir. Çevik'e (2013) göre, toplu söyleme, birlikte seslenmeyi, konuşma ya da şarkı söylemeyi ifade etmesi açısından "koro" terimiyle eş anlamda kullanılmaktadır. Topluluk sözcüğünde ise, küçük bir topluluk (ensemble) yani küme anlaşılabilir. Bununla birlikte koroda, önceden belirlenmiş bir model göz önünde bulundurularak, bir çerçeve eğitim programına göre belirli hedeflere yönelik çalışan örgütlü bir topluluk, kümeden daha büyük bir oluşum ifade edilir. Müzik öğretmen adaylarının topluluk, toplu söyleme kavramlarını bu kategorinin en sık cevap kelimesi olarak kullanmasının nedeni bilişsel şemalarında koro kavramını temsil ettiği düşüncesidir. Çevik'in (2013) aksine Apaydın (2006), müzik topluluğu olarak bir koro oluşturma koşullarını tanımlarken birlikte konuşma, söyleme ve seslendirmenin yapılması gerektiğini, bu amaçla bir araya gelinmesini, topluluk oluşturulmasını, topluluk (koro) olarak, müzik dili ile konuşulması ve söylenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Müzik öğretmen adaylarının topluluk kelimesini zihinlerinde büyük ölçüde doğru eşleştirdiği, verilen cevap kelimelere bakıldığında öğretmen adaylarının bu kategoride doğru bir ilişkilendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer kategori olan 'tamamlayıcı öğelerde', 'koro şefi', 'eser', 'eşlik', 'konser', 'ses alma', 'solfej', 'arkadaşlık' kelimeleri öne çıkmıştır. Çevik (2013), koro şefini; mü-

ziğın biçim ve özünü en doğru biçimde belirtmeye yarayan yönetim tekniklerini, bilgi ve birikimleri ile çok iyi kullanabilen kişi olarak tanımlarken, Halvaşı (2016), koro şefini; aynı zamanda koronun çalıştırıcısı ve yöneticisi olan, başarılı ve etkili bir koronun oluşumu için her türlü teknik ve yorum biçimleri yeterliliğine sahip, koro yönetimindeki temel yaklaşımları ile güçlü koro-şef ilişkisi kurabilen, koro üyelerine disiplin içinde hareket bütünlüğü sağlayan kişi olarak tanımlamış, koro şefinin koronun gelişmesinde ve şekillenmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmada da koro şefinin koronun en büyük tamamlayıcısı olduğu sonucu bu anlamda örtüşmektedir. Diğer yandan bu kategoride tekrarlanan solfej ve deşifre kelimeleri, koro eğitimini destekleyen, kolaylaştıran, tamamlayan bir alt disiplin olarak ses eğitiminin bütün türleri kapsamında etkin olarak kullanılmaktadır. Mesleki müzik eğitiminin en temel öğrenme alanı olarak, koro eserlerinin kolay ve hızlı bir şekilde deşifre edilmesi, öğrenilmesi büyük önem taşımaktadır (Çevik, 2013). İlgili literatürle bu bağlamda cevap kelime olarak verilmesi örtüşmektedir. Arkadaşlık kelimesi ise Egüz'e (1999) göre, toplu çalışmaların başarıya ulaşması için koro çalışmalarını tamamlayan ve başarıya götüren bir öge olarak bu kategori ile ilişkili bulunmuştur.

İlgili literatürle benzerlik gösteren, dikkat çekici sonuçlardan bir diğeri ise; müzik öğretmen adaylarının 'koroda ses eğitiminin öğelerine' yönelik algılarının en düşük frekansa sahip kategori olarak bulunmuş olmasıdır. Özaydın'ın (2020) aynı katılımcı grubuyla 'ses eğitimi' kavramına ilişkin bilişsel yapıyı ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmasında öğretmen adayları benzer algıları kendi ifadeleriyle vurgulamışlardır. Bu bağlamda ses eğitimi öğelerini; 'rezonans', 'artikülasyon', 'solunum' ve 'fonasyon' olarak algıladıkları ve frekansının daha yüksek olması beklenirken, bilişsel yapıda yeterli ilişkilendirmelerin olmadığını ortaya konmuştur. Koroda şarkı söyleyen müzik öğretmen adayı korolistlerin koroda ses eğitiminin öğelerinde bulunması gereken kelimeleri, aldıkları bireysel ses eğitimi dersleri de gözönünde bulundurulduğunda daha fazla tekrar etmesi beklenmiş, ancak frekanslarının istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Saklıca (2010), bireysel ses eğitiminde kazanılan becerilerin toplu ses eğitimine alt yapı hazırladığını vurgulayarak, koro eğitiminde başarının artırılmasının, koro üyelerine yüksek nitelikte bireysel ses eğitimi dersi verilerek mümkün olduğunu belirtmiş, bireysel ses eğitiminde yer alan teknik yöntemlerin, mevcut sorunların ve bu sorunların çözümüne yönelik çalışmaların toplu ses eğitiminde yer alan çalışmalarla benzer olduğunu savunmuştur.

Aynı kategorinin sonucuyla ilgili olarak Polat (2017), ses eğitimin temel öğelerini; postür, solunum, rezonans, artikülasyon ve diksiyon olarak tespit etmiştir. Yiğit ve Karakaya (2010) ise benzer şekilde, koro dersinden önce ses eğitimi, nefes, ses ve telaffuz egzersizlerinin uygulanmadığını, yazılı kaynakların ve materyallerin yeterince kullanılmadığını ortaya koymuştur. Seyhan (2014), koro ve yönetimi dersinin işlenmesinde, teorik bilgiler yanında, ses açma, bona, solfej ve eserin söz çalışmalarının yaptırılması gerektiğine, artikülasyonun önemine vurgu yapmıştır. Winnie' ye (2014) göre bazı koro öğretmenleri bilgi eksiklikleri veya başarısız olma korkuları nedeniyle, öğrenci-

lerinin sağlıklı bir şekilde şarkı söylemelerine neden olan ses egzersizlerine çalışmalarında yer vermemektedir. Isınma süreci, konuşma ve şarkı söyleme arasında bir geçiş sağlar. Ortalama bir koro şarkıcısı, alışılmış konuşma kusurlarını, nefes akışını veya artikülasyon gerilimleri çok az tanır. İlgili çalışmalar çalışmamızı destekler nitelikte ses eğitiminin öğelerinin öğrenilmesi ve uygulanmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ses çalışması, diyafram, duş, nefes çalışması, rezonans, artikülasyon, diksiyon kavramlarına müzik öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında yeterince yoğunlaşmadıkları; konuşma çalışması, telaffuz, zihinsel ve bedensel hazırlık, ses sağlığı kavramlarında eksiklikler olduğu ve hiç cevap kelime olarak söylenmemiş olması dikkat çeken bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının koro kavramı konusunda oluşturdukları bilimsel bilgi içeren cümlelerin bilimsel olmayan yüzeysel bilgi içeren cümlelere oranla sayıca azlığı akademik anlamda bilgi boyutlarının yetersizliği olarak değerlendirilebilir. Bu anlamda uygulamalı çalışmalara alt yapı oluşturacak bilimsel bilgilere öğrenme sürecinde yer verilmediği söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının koronun tanımı ve diyafram destekli nefes vb. boyutlarda az sayıda da olsa kavram yanlışlığı içeren cümle örneklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu örneklerde insanların şarkı söylemelerinin koro oluşturduğu ya da koronun herkesin birarada aynı anda şarkı söylemesi olarak nitelenmesi müzik öğretmen adaylarının bu anlamda eksik ve hatalı bilgilere sahip olduğu sonucunu ortaya koymuş, koronun; sayısal oluşumu, ses türü, kapasitesi ve dengesinde belirli bir yapılandırma olmaksızın herkes tarafından oluşturulabileceği düşüncesi ile amaçlı ve örgütlü bir topluluk olduğu bilgisinden (Çevik, 2013) uzaklaşıldığı belirlenmiştir. Ayrıca kavram yanlışlığı içeren cümle örneklerinde koronun sadece çoksesli müzik yapabileceği düşüncesinin yer alması, tek sesli koroların da olduğu veya tek sesli eserlerin de seslendirilebileceği bilgisinin bilişsel şemalarında yer almadığını göstermiştir. Koronun birden fazla kişiden oluştuğu yaptığı çoksesli müzikle ilişkilendirilerek yanlış ilişkilendirme örneği ortaya konmuştur. Aynı şekilde diyafram kullanımı ile ilgili kavram yanlışlığı da sesin diyaframdan kullanılması şeklinde oluşturulmuş, nefesin diyafram destekli kullanılması gerektiği bilgisinin öğretmen adayının bilişsel yapısında yanlış yerleştiği belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda koro dersini yürüten öğretim elemanlarının koroda ses eğitiminin öğeleri ve işlevlerini, diyafram destekli nefes kullanımını öğretme sürecinde, bilişsel öğrenmelerin sağlanması açısından somut ifadelerle ve görsel şemalarla desteklemelidir. Birlikte müzik yapmanın yanında koronun neyi ifade ettiği, nasıl bir oluşum olduğu ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini sunabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu anlamda işbirlikli grup çalışmalarının artırılması, aktif öğrenme stratejilerinin öğretilerek uygulanması ve öğrencinin bu süreçte aktif olmasını sağlayarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması sağlanmalıdır.

Koro eğitimi ders içerik tanımlarında mevcut olmasına rağmen öğretmen adaylarının bilişsel yapılarında yer almayan ifadelere yönelik olarak; koro çalışmalarına başlamadan önce zihinsel ve bedensel olarak hazırlık ve rahatlama sürecinin önemi, konuşma çalışmaları kapsamında sözcükleri vurgu ve anlamına uygun söyleme çalışmalarının yapılmasının gerekliliği ve ses sağlığı, korunması bilinci kazandırılmasının üzerinde dikkatle durulması önerilmektedir. Bu kapsamda toplu ses eğitimi ve ses eğitimi derslerinde uygulanan yöntemler bu dersleri yürüten öğretim elemanları tarafından gözden geçirilmelidir. Farklı alanlarda kullanılan bağımsız kelime ilişkilendirme testi müzik eğitimi alanında nadiren kullanılmaktadır. Bu anlamda kavramsal öğrenmenin önemli olduğu müzik eğitiminde, öğrencilerin zihnindeki müzik kavramlarının ilişkilerini ortaya çıkarmak için farklı kavramlar belirlenebilir ve bu yönde araştırmalar yapılabilir. Eğitim öğretim etkinliklerinin bu kapsamda şekillenmesine katkı sağlanabilir.

### Kaynakça

- ALPUĞAN, N. (2010) *Koro müziğinde dil kullanımı ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Sanat Dalı, Adana.
- APAYDIN, M. (2006). Çocuk ve gençlik korolarının, toplumun kültürel gelişimdeki yeri ve önemi, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Matbaası.
- APAYDIN, M. (2013). Odaklanmış Görüşme (16.03.2013) Ankara.
- BACKETT-MİLBURN, K. & McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research Theory & Practice*, 14 (3), 387–398.
- BAHAR, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- BAHAR, M. & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 75- 85.
- BELDAĞ, A., & Balcı, M. (2018). Sosyal bilgiler dersinde tahmin, gözlem, açıklama (TGA) yönteminin kullanımı: örnek etkinlikler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 1-16.
- COŞKUNER, S. (2017). Soundpainting uygulamalarının koro eğitimi alan öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkileri. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 64, 49-58.
- ÇEVİK, S. (2013). *Koro Eğitimi ve Yönetimi*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- ÇOBAN, S., & Selçuk, E. (2017). Müzik dersinde zihin haritalama tekniği kullanımının öğrencilerin müzik dersi başarılarına ve zihin haritalama tekniğine yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).

## Müzik Öğretmen Adaylarının 'Koro' Kavramına Yönelik Bilişsel Yapıları

- EGÜZ, S. (1999) *Toplu Ses Eğitimi I*. Ankara: Doğu Matbaacılık.
- ERCAN, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 136-154.
- ESER, E., Çetin, G., Özarslan, M., & Işık, E. (2015). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Mikroplara İlişkin Görüşlerinin Çizme-Yazma Tekniğine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), 17-25.
- GEREKTEN, S. E. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının 'makam' kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2) (July), 295- 312.
- GİLBERT, J. K., Boulter, C. & Rutherford, M. (1998a). Models in explanations, part 1, horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20, 83-97.
- GİLBERT, J. K., Boulter, C. & Rutherford, M. (1998b). Models in explanations, part 2, whose voice? whose ears? *International Journal of Science Education*, 20, 187-203.
- GİVEN, L.M., (Ed.) (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage: Thousand Oaks, CA, Vol.2, pp.697-698.
- GUNSTONE, F. R., (1980), Word association and the description of cognitive structure, *Res. Sci. Educ.*, 10, 45-53.
- HALVAŞI, B. (2016). Choir conductor's qualities and basic approach to choir management. *International Journal of Innovative Research in Education*, 3(4), 158-166.
- İŞIKLI, M., Taşdere, A. & Göz, N. L. (2011). Investigation teacher candidates' cognitive structure about principles of Atatürk through word association test. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 50-72.
- JOHNSON, P. E., (1967), Some psychological aspects of subject matter structure, *J. Educ. Psychol.*, 58, 75-83.
- JOHNSON, P. E., (1969), On the communication of concepts in science, *J. Educ. Psychol.*, 60, 32-40.
- KAYA, Z. (2014). Koro eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın, tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 52- 62.
- KELEŞ, P. U. (2019). Üçüncü sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına ilişkin bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği ile incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 147-158.
- KURT, H. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının enzim konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 211-243.
- KURT, H. ve Ekici, G. (2013). Determining biology student teachers' cognitive structure on the concept of "cosmos" through the free word association test and the drawing-writing technique. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN 1308-2140, (Sosyal Bilimler), Volume 8/12: 809-829. Doi Number:10.7827/TurkishStudies.5637

- KURTASLAN, Z. (2018). İlkokul öğrencilerinin kelime ilişkilendirme testi ile “nota” kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Fine Arts*, 13(4), 77-90. doi:10.12739/nwsa.2018.13.4.
- KURTASLAN, Z., Aydın B. & Özer B. (2018). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaokul ve lise öğrencilerinin “müzik öğretmeni” kavramına yönelik bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(74), 375 - 390.
- LEVİN, I. (1995) Children’s perceptions of their family. In Brannen, J., and O’Brien, M. (eds), *Childhood and Parenthood. Proceedings of ISA Committee for Family Research Conference on Children and Families*. Institute of Education, University of London, London.
- MİLES, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- NARTGÜN, Z. (2006). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. (Edit. Mehmet Bahar) Fen ve Teknoloji Öğretimi (s.355-415) Ankara: Pegem Yayınclık.
- ÖZAYDIN, N. (2020). Cognitive structures of music teacher candidates about” voice training”. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 1-13.
- ÖZER, B. (2020). Analysis of high school students’ cognitive structures related to the ‘musical genre’ via word association test. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1), 127-143.
- POLAT, S. (2017). Ses eğitiminin temel öğeleri ve çeşitli söyleme tekniklerine yönelik uzman görüşleri ve performans değerlendirme ölçeği örneği. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 3(1), 1-18.
- SAKLICA, E. (2010). *Bireysel ses eğitiminden toplu ses eğitimine geçiş sürecindeki yaklaşımlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- SARIÇİFTÇİ, A. Ö. (2001). *Toplu ses eğitiminde entonasyon sorunu ve çözümünde uygulanacak yöntemler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- SARIÇİFTÇİ, A. Ö. (2004). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda toplu ses eğitimi ve koro derslerindeki pedagojik yaklaşımlara ilişkin bir değerlendirme.1924–2004 *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*, SDÜ Basımevi, Isparta. ss.299–305. <http://www.muzikegitimcileri.net/> (Erişim Tarihi: 10.11. 2010)
- SEVİNÇ, S. (2017). Koro eğitiminde takım çalışmasına dayalı öğrenmenin önemi. *NWSA*, 12(4), 228-234 (Yayın No: 4054948).
- SEYHAN, S. (2014). *Koro ve yönetimi dersinin etkililiğinin öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ŞEN, E. (2012). *Zihin haritası tekniğinin güzel sanatlar ve spor liselerindeki keman derslerinde öğrencilerin bilişsel ve devinimsel becerilerinin geliştirilmesine etkisi* Yayımlanmamış Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Müzik Öğretmen Adaylarının 'Koro' Kavramına Yönelik Bilişsel Yapıları

- TAŞDERE, A. (2010). *6., 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarına yansıyan ölçme değerlendirme anlayışının yeni fen ve teknoloji öğretim programı ışığında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- TEMİZ, E. (2006). İlköğretim kurumlarında oluşturulan okul korolarında verilen koro eğitiminin öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 21-22, Sayfa 347-361.
- TÜRK DİL KURUMU (TDK) (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- UÇAN, A. (1994). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- ULUÇ, M. Ö. (2002). *Müzik İşaretleri ve Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi.
- WEBSTER, P. R. (2011). Construction of music learning. *MENC handbook of research on music learning*, 1, 35-83.
- WIGGINS, J. (2016). *Teaching music with a social constructivist vision of learning*. Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints. Editor: Carlos R. Abril, Brent M. Gault.
- WINNIE, B. J. (2014). *Contemporary vocal technique in the choral rehearsal: Exploratory strategies for learning*. Doctoral dissertation. Washington University.
- YAĞBASAN, R. & Gülçiçek, A. G. Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 102-120.
- YAŞAR, Y. (2015). *Güzel sanatlar ve spor liselerinde koro çalışmalarında karşılaşılan ses eğitimi ile ilgili sorunların çözümüne ilişkin yaklaşımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YAYLA, R. G. & Eyceyurt, G. (2011). Mental models of pre-service science teachers about basic concepts in chemistry. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 2011, 285-294.
- YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, A. & Güven, Ö. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 55-77.
- YİĞİT, N. & Karakaya, O. (2010). Türk müziği anasanat dallarında koro eğitimi ve yönetimi uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, Konya.
- <[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans\\_Programlari/Muzik\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans_Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)> (08.05.2020).



# ÖĞRENME ORTAMI OLARAK ATÖLYELERİN İNCELENMESİ: BİR ÖZEL İLKOKUL ÖRNEĞİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Melek GÜNERİGÖK<sup>1</sup>, Gülgün BANGİR ALPAN<sup>2</sup>

\* Bu çalışma, Prof. Dr. Gülgün Bangir Alpan'ın danışmanlığında tamamlanan birinci yazarın Öğrenme Ortamları Olarak Atölyeler: Bir Özel İlkokul Örneği isimli yüksek lisans tezinden üretilmiş olup Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (2019) isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Sınıf Öğretmeni, MEB Özel Öğretim Kurumu, Ankara, Türkiye, melegunerigok@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5080-2699.

2 Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, bangir@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4652-7652.

Geliş Tarihi: 14.02.2021 Kabul Tarihi: 24.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.879901

**Öz:** Yaşantılar sonucu gerçekleşen öğrenmenin niteliği, etkileşimde bulunulan çevrenin koşulları ve olanakları ile yakından ilişkilidir. Öğrenme ortamı da söz konusu çevrelerden birisidir. Bu çalışmanın amacı öğrenme ortamı olarak özel bir okul kapsamında ders dışı etkinliklerin yer aldığı atölyelerin incelenmesidir. Çalışmaya konu olan atölyelerin hedefi öğrenciler için bireysel farklılıklara duyarlı özgür ve alternatif öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bu çalışmada derinlemesine veri toplanabilmesi için nitel araştırma yöntemi; desen olarak da olgubilim kullanılmıştır. Atölyelerin işleyişi ve öğrenci üzerindeki etkileri ile ilgili olarak paydaş görüşlerine, deneyimlerine ve araştırmacı gözlemlerine yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara'nın Gölbaşı ilçesindeki bir özel ilkokulda öğrenim görmekte olan araştırmaya gönüllü olarak katılan ilkokul öğrencileri (10), velileri (10) ve öğretmenleri (7) oluşturmuştur. Katılımcıları belirlemede seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, amaçsal bir örnekleme türü olan "uygun örnekleme" kullanılmıştır. Veri analizi çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem kayıtları ile içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir: Atölyeler, öğrencilere öğrenci merkezli yaparak yaşayarak özgür öğrenme ortamları sunmaktadır. Öğrencilerin merak duygusunu artırmaktadır. Akran öğrenmesine zemin hazırlamaktadır. En sevilen atölyeler el sanatları ve ekoloji atölyeleridir. Ekoloji atölyelerinde doğal ve sağlıklı ürünler üretilmektedir. Atölyelerdeki karma yaş uygulaması zaman zaman atölye yönetimini güçleştirmektedir. Öğrenciler bahçenin kullanıldığı, materyali bol, geniş mekanlara sahip atölyeleri hayal etmektedirler.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenme ortamları, Atölye, İlkokul

## EXAMINATION OF WORKSHOPS AS A LEARNING ENVIRONMENT: A CASE OF PRIVATE PRIMARY SCHOOL

### Abstract:

The quality of learning that takes place because of experiences is closely related to the conditions and possibilities of the interacting environment. The learning conditions is one of these environments. The aim of this study is to examine the workshops in which extracurricular activities take place within the scope of a private school as a learning environment. The aim of the workshops that are the subject of the study is to create a free and alternative learning environment sensitive to individual differences for students. The qualitative research method was used in this study to collect in-depth data, and phenomenology was used as a pattern. Stakeholder views, experiences and researcher observations are included regarding the functioning of the workshops and their effects on students. The research's study group consisted of primary school students (10), parents (10) and teachers (7) who volunteered to take part in the study and were enrolled in a private primary school in Ankara's Gölbaşı district. The participants were chosen using one of the non-random sampling methods, "appropriate sampling," which is a type of purposive sampling. In the data analysis study, content analysis was performed with semi-structured interview and observation records. The findings are as follows: Workshops provide free learning environments by focusing on the students and allowing them to participate in them. It increases students' curiosity. It lays the groundwork for peer learning. The most popular workshops are handicrafts and ecology workshops. Natural and healthy products are produced in ecology workshops. The mixed age practice in the workshops makes managing the workshop difficult at times. Students feel passionate about workshops in which they can use the garden, have a lot of materials, and have a lot of space.

**Keywords:** learning environments, workshop, primary school

### Giriş

Bireyin davranışlarını değiştirmek ve biçimlendirmek isteyenler "öğrenme" kavramı ve yaşamsal önemi ile yakından ilgilidirler. Çocuğunun öğrenmesine yardım etmek isteyen anne-babalar; sınıftaki öğrenmenin etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesine rehberlik etmek isteyen öğretmenler, tüketiciye ürününü satmak isteyen üretici veya satıcılar, reklamcılar; seçilmek isteyen politikacılar örnek olarak gösterilebilir (Senemoğlu, 2002). Öğrenme, yaşamın her aşamasındaki öğrenmeleri, diğer

bir değişle olumlu ve olumsuz yönde gerçekleşebilecek kazanımları kapsayan genel bir kavramdır (Aykaç, 2005). Öğrencilerin öğrenme niteliğini artırmak için, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme süreçlerini anlamak önemlidir. Öğrenme bilişsel veya davranışsal kuramlar çerçevesinde açıklanabilir, ancak aynı zamanda öğrenme ortamındaki deneyimleri de dikkate almak gerekir (Marton ve Booth, 1997). Fiziksel ortamın araç-gereç, ısı, ışık ve ses açısından özelliklerini ifade eden öğrenme ortamı, öğrenciyi öğrenmeye yöneltmek, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına zemin hazırlamak ve öğretim araçlarını içermek yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırabilmektir (Bacanlı, 2005). Öğrenme ortamının mekân, donanım, araç, gereç ve özel düzenlemeler olmak üzere çeşitli boyutları vardır. Öğrenme ortamlarının temel amacı eğitim süreçlerine etkililik, zenginlik ve çeşitlilik sağlamaktır. Çeşitli öğrenme-öğretme yardımcıları kullanmak eğitimi daha somut yapar ve böylece daha iyi soyut kavramlar oluşturma olanağı sağlar. Öğrenme süreçlerinde eğitim ortamlarından uygun biçimde yararlanıldığında öğrenme kolaylaşmakta, algılar güçlenmekte, öğrenme aktifleşmede, öğrenmeye karşı ilgi artmakta, izlenimlerin kalıcılığı artmakta, öğrenme zenginleşmektedir (Alkan, 2011). Öğrencinin öğrenme ortamında yaşadığı deneyimlerin kazanımlarını açıklamada, çoğu zaman ortamın fiziksel koşullarından ayrı olarak araştırmaya değer bir çok değişkenle karşılaşmaktadır. Atölyeler sözü edilen değişkenlerden biridir. “Atölye” kavramı sadece fiziksel koşulları açıklayan bir kavram değildir. Eğitim programı, öğrenci, öğretmen, araç gereç, deneyim akran öğrenme ve öz değerlendirme gibi birden fazla öğeyi içinde barındırmaktadır (Arı, 2015).

Atölyeler uygulamalı eğitimin yapıldığı mekânlardır. Gosser ve Roth (1998), Atölye çalışmalarını klasik anlatılardan ziyade uygulamalı etkinlikleri içeren, takım çalışmasını ve etkili iletişimi esas alan bir eğitim şekli olarak tanımlayıp atölye çalışmasını yöneten liderin iletişim ve problem çözme becerileri yüksek, takım çalışmasına inanan, aktif katılımı destekleyen ve esnek uygulamalara yer verebilen nitelikte olması gerektiğini söylemişlerdir. Atölye çalışmaları özellikle yeni beceriler ve davranış değişikliklerinin hedeflendiği alanlarda aktif olarak kullanılır (Russell, Hey, Thoen ve Walz, 1987). Farklılaşan eğitim programları ve yapılandırmacı yaklaşım ile atölye çalışmalarının gün geçtikçe daha fazla kullanıldığı görülmektedir (Zarske, Sullivan, Carlson ve Yowell, 2004).

Atölyeler uygulamalı eğitimin yapıldığı mekânlar olması nedeniyle temel eğitim için oldukça önemlidir. Okulöncesi eğitim ve ilkökul, bireyi yaşama hazırlayan, öğrenmeyi başlatan önemli çevrelerdir. Atölyelerde öğrenciler birden çok duyu organını kullanarak, yaparak yaşayarak somut bir şekilde öğrenmektedir. Öğrencinin atölyede kazandığı bilgi ve beceri, yaparak ve yaşayarak edinildiği için daha kalıcı ve kullanılabilir olmaktadır (Özyılmaz, 2009).

Yaparak yaşayarak öğrenme ile çocuklar kendilerini özgür ve mutlu hissetmektedir. Dünyada, bahsi geçen öğrenme ortamına ve uygulamalara sıklıkla rastlanmaktadır. Alternatif okul örneklerinden olan Summerhill, 1921 yılında İngiltere’de kurul-

muştur. Bu okulda çocuklar özyönetimleri ve özgürlükleri sayesinde kendi kararlarını kendileri vermektedir. Çocuklar okul programında yer alan hoşgörülü öğrenme ortamında kendilerini mutlu ve güvende hissetmektedirler (Summerhill School, 2019). Derslere devamın zorunlu olmadığı okulda her gün çeşitli atölyeler açılmakta olup çocuklar katılacakları atölyeleri seçme özgürlüğüne sahiptir (Summerhill: Özgürlüğün işe yaradığını gösteren okul, 2014). Bir uygulama ortamı olan Reggio Emilia projesinde çocuk; hak sahibi, araştırması, bilginin aktif yapıcısı olan sosyal bir varlıktır. Öğretmen ise; işbirlikçi, ortak öğrenen, rehber, kolaylaştırıcı, araştırmacı, bilgiyi yansıtıcı ve düşünmeyi ilerletici bir konumda bulunmaktadır (Hewett, 2001). Okulda çocuklar için esnek zamanlar bulunmaktadır bu saatlerde istedikleri atölyede vakit geçirebilmektedirler. Atölyelerde doğal malzemelerle tasarımlar yapan çocuklar sonrasında yaptıkları çalışmalar ile ilgili öğretmenleri ile paylaşımında bulunmaktadır (Pekdoğan, 2016). Waldorf okulunda ise öğleden sonraları çocukların aktif olduğu atölye biçimindeki derslere zaman ayrılmıştır. Çocuklar günün yorgunluğunu atarken aynı zamanda sanatsal faaliyetlere, el işine, spora, müziğe zaman ayırarak vakit geçirmektedirler (Barnes, 1990). Bu yönüyle Emilia okulunu hatırlatmaktadır. Demokratik okullarda, öğrenme için mekan sınırsızdır. Okulda imkan bulunamayınca bir konuyu öğrenmek için dış çevre olanaklarından da yararlanılabilmektedir. Okulda bir hafta veya daha uzun süreli atölyeler bulunmaktadır. Öğrenciler dahil olmak üzere okuldaki herkes atölye açabilir ve başkalarını bu atölyelere davet edebilir (Hecht' an aktaran Korkmaz, 2013 ). Diğer alternatif okul örneklerinde olduğu gibi Emmi Pikler okulunda da atölyeler ders dışı etkinlikler olarak uygulanmaktadır (Ertuğrul, 2019).

Değişen ve gelişen koşulların etkisiyle Türkiye'de de dünyadaki örneklerle benzer okullara ve uygulamalara rastlamak mümkündür. Mekan, katılımcılar ve yapılan etkinliğe göre çeşitlilik gösteren birçok atölye modeli vardır: Fen ve doğa atölyeleri, STEM atölyeleri, teknoloji atölyeleri, sanat atölyeleri, sağlık atölyeleri, tasarım- beceri atölyeleri örnek verilebilir. MEB'in 2023 vizyonunun bir parçası olan bu atölyeler bir bakıma çağdaş eğitim kuramlarının temelini oluşturan Ellen Key ve Maria Montessori'nin Çocuktan Hareket Akımı'nın, J. Dewey'in Aktif okulunu, Östreich'in Birlik okulunu, Bolonski'nin Endüstriyel İş okulunu anımsatmaktadır (MEB, 2018). Alternatif okulların temelini oluşturan ve günümüzde hala varlığını sürdüren Summerhill, Emilia, Waldorf, E.Pikler okulları, demokratik okullar, orman okulları hatta okulsuz eğitim örneklerinde dahi bu tür atölyeler ön plana çıkmaktadır. Hepsinin ortak noktası, çocukları mutlu ve üretken kılarken, çocuğun özgünlüğünü, çocuk olma duygusunu korumaktır. Atölyeler, verilen okul örneklerinde ve uygulamalarda olduğu gibi çocuklarda dayanışma, birlik olma, paylaşma, sosyal sorumluluk duyma, öz düzenleme, problem çözme, sabır gösterme gibi bu çağda en çok ihtiyaç duyulan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri de kazanmalarına zemin hazırlamaktadır. Alan yazında bu araştırmanın konusu olan öğrenme ortamı olarak atölyeleri de kapsamına alan, ders dışı etkinlikler veya sınıf dışı etkinlikler konulu araştırmalara rastlanmaktadır. Çeşitli felsefi temelleri olan ders/sınıf dışı eğitimin, araştırılması gereken bir alan ve önemli

bir öğrenme-öğretme ortamı olduğu düşünülmektedir (Berberoğlu-Okur ve Uygun, 2013).

Sabo ve Mureşianu (2015), ilkokul öğrencilerinden oluşan öğrenme grupları ile gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin öğrencilere kişiler arası ilişkileri geliştirme, esnek düşünme ve sorumluluk duygusu kazandırdığını vurgulamışlardır. Notara ve arkadaşları (2021), çocuklar arasında ders dışı etkinlikler ile kilo durumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin spor etkinliklerine katılmalarının azalması ile kilo artışı arasında ilişki bulunmuştur. Araştırmacılara göre veliler, çocuklarını ders programı dışındaki fiziksel etkinliklere katılma yönünde desteklemelidirler. Chiu ve Lau (2018), Çin kültürel bağlamında ders dışı etkinliklere katılım ile küçük çocukların okula hazır bulunuşlukları ve psikososyal sonuçları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, ders dışı etkinlikler, çocukları okula hazırlık ve sosyal yeterlilik yönünden olumlu, ancak ders dışı etkinlikleri sevmeye yönünden olumsuz etkilemiştir. Tahira, Hassana ve Othmana (2013), ders dışı etkinliklerin yönetilmesine ilişkin sorunları belirlemeyi, yöneticilerin ve öğretmenlerin niteliğini artıracak çözümler bulmayı amaçlamışlardır. Yolcu, Barış ve Bakar (2017), çalışmalarında ders dışı etkinlikler kapsamında yer alan çocuk kulüplerine devam eden öğrencilerin ailelerinin orta ve üst toplumsal sınıftan olduklarını söylemektedirler. Aileler bu yolla çocuklarının sosyalleşmelerini, ilgili kulüp alanında gelişmelerini, sanatsal ve estetik bir değer geliştirmelerini istemektedirler. Çocuk kulüpleri kapsamında yürütülen etkinliklerin ücretli olması katılımı sınırlandırırken, okullara ve görev alan öğretmenlere ek gelir getiren bir yönü de içermektedir. Ebeveynlerin de öğretmen ve yöneticiler kadar, ders dışı etkinlikler bakımından öğrencileri desteklemeleri gerekir. İlgili araştırmalar ders dışı etkinliklerin alternatif bir öğrenme ortamı olmasından, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkısından ve paydaş olarak öğrenci öğretmen, yönetici ve veli katılımından söz etmektedir.

Ayrıca yukarıdaki araştırmalardan farklı olarak ders içi ve dışı öğrenme ortamı olarak atölye konulu sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bunlar; Resim ve Görsel Sanatlar derslerindeki (Haykır, 2010; Kenavlı, 2017; Kıratlı, 2005; Reyhanlı, 2012; Uğurlu, 2007; Yalınzoğlu, 2013); Bilim merkezlerindeki atölyelere (Ok, 2018) ve Bazı atölye ve laboratuvar derslerine (Yıldız, 2004); Öğretmenlerin mesleki gelişim atölyelerine (Töre, 2017) ilişkin yapılmış çalışmalardır. Bu çalışma ise ders dışı etkinlikler ve öğrenme ortamı olarak tanımlanan atölyeleri konu edinmiştir. Bu nedenle çalışma ders dışı öğrenme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ve oluşturulmuş atölye ortamları bulunan bir özel ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ders dışı etkinlikleri kapsamına alan atölye kavramını irdelemesi bakımından da alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımlarına, gelişimlerine katkı sağlayacak alternatif öğrenme ortamları olarak atölyelere duyulan ihtiyaca vurgu yapacağı umulmaktadır.

Bu araştırma genelde öğrenme ortamları, özelde atölyelerin eğitimde kullanımının olası doğurgularına odaklanmaktadır. Araştırmanın genel amacı okuldaki atölyelerin

işleyişi, öğrencilere olası katkıları, öğrenci öğretmen ve veliler üzerindeki etkilerini; paydaşların atölyelerle ilgili görüşlerine, değerlendirmelerine, deneyimlerine ve araştırmacı gözlemlerine dayalı olarak incelemektir. Yanıt aranmaya çalışılan araştırma soruları şöyledir: Öğrenci, öğretmen, veli ve araştırmacının okulda bulunan atölyelerin; öğrenmeye katkısı, işleyişi, fiziksel ortam düzenlemesi, uygulanan yöntem ve teknikler, açılması hayal edilen atölye etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Katılımcılar**

Bu araştırmada nitel araştırmaya özgü olgubilim deseni tercih edilmiştir. Bu nedenle amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin araştırma amaçlarında belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler, örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmada kullanılan ölçüt, seçilecek birimin, öğrenme uygulamaları olarak okullarda sıklıkla rastlanan ders dışı sanat, spor etkinliklerinin yanısıra ekolojik sistem, ev ekonomisi, matematik ve deneysel çalışmalar, işaret dili gibi farklı atölyeleri bulunan ve atölyelere etkin katılımı destekleyen bir okul özelliği taşımasıdır. Bu gerekçelerle, çalışma grubu olarak belirlenen okulda öğrenim gören ilkökul öğrencileri, veliler ve öğretmenler seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda, Ankara ili Gölbaşı ilçesindeki bir özel ilkökulda öğrenim gören ilkökul öğrencileri (10), veliler (10) ve öğretmenler (7), gönüllü olarak yer almışlardır. Buna göre toplam 27 kişi ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin 7’si kız 3’ü erkektir. Yaşları 7 ile 10 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 3’ü ilkökul 1. sınıfta, 3’ü ilkökul 2. sınıfta, 2’si ilkökul 3. sınıfta diğer 2’si de ilkökul 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Velilerin 7’si kadın 3’ü erkektir. Yaşları 38 ile 44 arasındadır. Velilerin 6’sı lisans, 2’si yüksek lisans ve 2’si doktora mezunudur. Velilerin mesleklerine göre dağılımları şu şekildedir: Akademisyen 1, Şehir Planlayıcı 1, Doktor 1, İletişim danışmanı 1, Öğretmen 1, Mühendis 1, Yazılımcı 1, Oyuncu 1, Biyolog 1, Serbest meslek 1 kişidir. Velilerin 9’u bir işte çalışmakta 1 kişi de çalışmamaktadır. Öğretmenlerin 7’si kadındır. Yaşları 28 ile 41 arasındadır. Mesleki kıdemleri 4 ile 15 yıl arasındadır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler şu şekildedir: Okul öncesi öğretmenliği 2, Sınıf öğretmenliği 2, Biyoloji 1, İngilizce 1 ve Sosyal bilgiler öğretmenliği 1 kişidir. Bu kişilerden 1’i okulda müdürlük, 2’si sınıf öğretmenliği, 2’si okul öncesi öğretmenliği, 1’i İngilizce öğretmenliği ve 1 kişi de atölye öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlerin 6’sı lisans 1’i yüksek lisans mezunudur.

#### **Veri toplama Süreci ve Analizi**

Araştırma için gerekli veriler; ilgili konu hakkında derinlemesine ve çeşitli bilgi sağlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu ile toplanmıştır.

Görüşme ve gözlem formu için, ikisi eğitim bilimleri, biri sınıf eğitimi alanından olmak üzere üç uzmandan görüş alınmıştır. Görüşme formları, öğrenciler veliler ve öğretmenler için ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formu uygulanmadan önce bir öğrenci, veli ve öğretmenle ön görüşme yapılmış, görüşme tamamlandıktan sonra öğrencinin, velinin ve öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır. Ayrıca soruların anlaşılabilirliği bakımından da katılımcıların görüşleri alınmıştır. Anlaşılmayan soru maddeleri değiştirilmiştir. Aynı şekilde üç kez de gözlem denemesi yapılmıştır.

Görüşmeler Mart-Nisan 2019 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, veliler ve öğretmenlerle birebir yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmış ve ortalama 30-50 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında yazı ile not tutulmuş, izin veren katılımcının ses kaydı alınmıştır. Öğrencilerle görüşme yapmak için öğrenci velilerinden okul idareleri aracılığıyla izin alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde sorular gerektiğinde tekrarlanmış, ifadeler basitleştirerek açıklanmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularından bazıları şöyledir: (1) Okul hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikleri nelerdir? (2) Okulda açılan atölyeleri (atölyelerde kullanılan fiziksel ortam, araç-gereç, uygulanan öğretim yöntem ve teknik vb. açılardan) değerlendirir misiniz? (3) Hayal ettiğiniz açılmasını düşündüğünüz atölyeler var mı? Örnek verir misiniz? (4) Atölyeleri öğrenmeye katkıları yönünden değerlendirir misiniz?

Yarı yapılandırılmış gözlem formu, çalışma süresince atölyelerin genel durumu, yapılan etkinlikler, ürünler, araç gereç, yöntem, değerlendirme teknikleri, fiziksel ortam, öğrencilerin ilgi ve davranışlarına ilişkin veri çeşitlemesi amacıyla geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Gözlem için çalışmanın yapıldığı kurumdan yazılı izin alınmıştır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış “pasif katılımlı gözlem” yöntemini tercih etmiştir. Pasif katılımlı gözlemlerde araştırmacı grupta ikinci plandadır, grubun doğal üyesi değildir. Avantajları; gözlemci hangi verileri toplayacağını bilir, verileri kaydetmek kolaydır, eleştirel düşünme mümkün olur. Dezavantajları ise; derinlemesine ve bağlamsal bilgi elde etme şansı azalır, farklı bakış açılarının yansıtılması mümkün olmayabilir, katılımcılarla etkileşim düzeyi düşüktür, araştırmacının yorumuna oldukça açıktır (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin 2019). Bu dezavantajları bertaraf etmek için araştırmacı atölyeleri (10) farklı zamanlarda üç kez gözlemiştir. Her bir gözlem yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Gözlemci aynı zamanda okulda atölye açan ve öğrencilerin tanıdığı bir öğretmen olduğu için doğal ortamın ve etkileşimin korunacağı da düşünülmüştür. Araştırmacı kendi geliştirdiği kısaltmalar yoluyla, atölyelerin genel durumu, yapılan etkinlikler, ürünler, araç gereç, yöntem, değerlendirme teknikleri, fiziksel ortam, öğrencilerin ilgi ve davranışlarına ilişkin ilginç, tipik, sıra dışı ve önemli bulduğu gözlemlerini mümkün olduğu ölçüde not almaya çalışmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 184). Bu nedenle veriler gözlem anında ve gözlem anından hemen sonra alınan notlarla kayıt altına alınmıştır.

Görüşme ve gözlem verileri için içerik analizi yapılmıştır. Ses kaydına alınmış görüşmeler, yazılı metne dönüştürülerek araştırmacı notları ile karşılaştırılmış ve araştırmacının gözlem notları ile birlikte kodlama ve tematik kodlama yapılmıştır. Kayıtlar iki araştırmacı tarafından satır satır okunarak içerik kodları oluşturulmuştur. Kod listelerinden birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlamalarda araştırmacının soruları ile olan iç ve dış tutarlılığa dikkat edilmiştir. Kodlamalar karşılaştırılmış ve “Güvenirlilik= Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği x 100” formülüyle görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik katsayısı Görüşme verileri için 0.90 bulunmuştur. Miles ve Hubermann’a (1994) göre kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin %80’ den fazla olması, güvenirlilik için yeterlidir. Kodlama sonucu elde edilen veriler tablolaştırılmış ve alıntı örnekleri ile zenginleştirilerek anlamlı bir gruplandırma yapılmıştır. Alıntılarda gerçek adlar yerine öğrenci için Ö1., öğretmen için Öğ1., veliler için V1.. ve araştırmacı gözlemleri için G1.. biçimindeki kısaltmalarla kodlama yapılmıştır. Bulgularda araştırmacı gözlemleri doğrudan alıntılarla diğer bulguları destekleyici olarak kullanmıştır. Araştırma bulgularının katılımcı görüşlerine ve gözlemlere ilişkin alıntılarla desteklenmesi, yöntem ve örneklem seçiminin ayrıntılı açıklanması, araştırmacılarından birinin ilgili kurumda öğretmen olması araştırmanın geçerliğinin sağlanması yönündeki çabalara örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacının görüşme ve gözlem esnasında not tutması ve görüşmelerin bir kısmının ses kaydının alınması, veri çeşitliliği araştırmanın geçerliliğinin sağlanması yönündeki çabalardandır.

## Bulgular

### Araştırma Yapılan Okulun Özellikleri

Tablo 1’de araştırma yapılan okulun özelliklerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Okulun Özelliklerine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Öğ(n=7)	V(n=10)
Okulun ayırt edici özellikleri	Atölye programları	4	4
	Yaparak yaşayarak öğrenme	2	5
	Anlayışlı ve demokratik ortam	7	6
	Özgür ve yaratıcı ortam	3	4
	Okul meclisi ve çember (güne dileklerle başlama ve sonunda değerlendirme)	5	1
	Karma yaş uygulaması	1	1
	Ekolojik sisteme duyarlı programlar	2	3
	Akademik kaygı olmaması	-	2
	Öğrenci sayısının az olması	1	1



Tablo 1'e bakıldığında öğretmen ve veliler, diğer okullarla karşılaştırıldığında okulun ayırt edici özelliklerini şöyle betimlemişlerdir: Özgür, yaratıcı, yaparak-yaşayarak gerçekleşen anlayışlı ve demokratik bir öğrenme ortamı ve atölye ve ekolojik sisteme duyarlı programlarının bulunması, farklı yaş gruplarının aynı atölyede eğitim görmesi, öğrenci sayısının az olması, akademik kaygı olmaması, çocuk fikirlerinin önemsenmediği çocuklarla birlikte karar alınan okul meclisleri ve çocukların güne başlarken ve günü sonlandırırken kendileri ifade edip rahatlayabilecekleri, paylaşımında bulunabilecekleri çember uygulamalarının bulunması. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alıntılar yer almaktadır.

*Burada özgür karar verebiliyorum. Yapmak istediğim şeylere ben ve çocuklar karar veriyoruz. Burada ilk defa anaokulları ile de çalışıyorum çünkü atölyeler karma yaş. Atölyelerde konu müfredat sınırlaması olmadan istediğim her konuyu öğrenme ortamına getirip materyal olarak da kullanabiliyorum (Öğ2).*

*Burada herkesin birbirini önemseydiği, saygı duyduğu bir ortam var. Öğrenci sabah kahvaltısını yapmadıysa, uykusunu almadıysa midesi bulanıyorsa ona destek olunuyor, uyuyabileceği bir kanepenin olduğu bir yer burası. Dolayısıyla duygu ve ihtiyaçlarını rahat anlatabilmesi ve kendini ifade etmesi ve kendini buraya ait hissedebilmesi açısından çok önemli bütün bunlar. Bir yandan okul meclisi olması, sabah çemberi olması güzel (Öğ5).*

*Haftada bir kez okul meclisi ve her gün, güne başlarken ve günü bitirirken çember ritüeli var. Sabah çemberinde herkes o sabah neler hissettiğini, paylaşmak istediği konuları anlatıyor. Kalan zamanda her çocuk kendi gününü planlıyor, gün akışı ile ilgili bilgiler veriyor. Akşam çemberlerinde gün içinde yapılan etkinlikler, katıldıkları atölyeler ve günün tamamı tek tek değerlendiriyor. "Okul meclisi"nde öğrenciler her hafta müdürleri, öğretmenleri ve okul çalışanlarıyla toplanıp kararları birlikte alıyor (G2).*

Araştırmacı gözlemine ilişkin alıntı da diğer alıntıları desteklemektedir. Öğretmen ve veliler, okulun hoşgörülülüğü ve esnek yapısı nedeniyle öğretmenlere ve öğrencilere karar verme özgürlüğü sunmasının önemli bir özellik olduğunu düşünmektedirler.

### **Mevcut Atölyelere ve Hayal Edilen Atölyeye İlişkin Görüşler**

Tablo 2'de atölyelerin mevcut durumuna ve hayal edilen atölyeye ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri bulunmaktadır.

**Tablo 2.** Atölyelerin Mevcut Durumuna ve Hayal Edilen Atölyeye İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Ö(n=10)	Öğ(n=7)	V(n=10)
Atölyelere yönelik olumlu görüşler	Atölye ortamının öğrencinin merak duygusunu arttırması	9	7	8
	Yaşamsal beceriler edinilmesi	-	5	10
	Koşullar ve mekanın iyi olması	7	2	7
	Öğretmen ve öğrenci için özgür alan olması	6	4	3
	Anlamli ve kalıcı yeni öğrenmeler sağlaması	-	7	6
	Çocukların seyerek katılması ve ayrılması	1	4	8
	Karma yaşın öğrenmeye açık bir alan oluşturması, çocukların birbirinden öğrenmesi	1	6	4
	Farklı disiplinlerin bir arada olması	-	3	4
	Öz düzenlemeyi sağlaması	-	2	4
	Öğretmeni araştırmaya, hazırlanmaya teşvik etmesi	-	5	1
	Alternatif cazip atölyeler olması	-	3	2
	Üretme hazzı sağlaması	-	1	4
	Yaratıcı düşünmeyi desteklemesi	-	2	2
	Özgüven sağlaması	-	1	2
Okula bağlılığı arttırması	-	-	2	
Atölyelere yönelik olumsuz görüşler	Çocukların beklentilerinin karşılanamaması	-	9	10
	Karma yaş grubunu yönetme güçlüğü	-	12	5
	Malzemeler ve ortamın yetersiz olması	1	5	4
	Planlama ve hazırlık sürecinin zaman alması	-	6	1
	Geri bildirim ve değerlendirmeye zaman kalmaması, süre sıkıntısı	-	5	1
	Atölye içeriğinin öğrenci yaşına ve ortama uygun planlanamaması	-	3	1
	Öğretmen tercihi yapılması	-	2	1
	Çocukların güvenliğini gözetmede zorlanma	-	-	1
Değerlendirme sorularının nesnel olmaması	-	-	1	

Hayal edilen atölye betimlemeleri	Ulaşılabilir ve erişilebilir yeteri kadar teknik malzeme, materyal ve mekan olması	2	8	-
	Her atölye için farklı alan olması	-	4	-
	Her atölyenin bütün çocuklara ulaşması	-	-	4
	Öğrenci sayısınının 20'den az olması	3	-	1
	Klasik derslik yerine heyecan verici atölye ortamı	3	-	-
	Bahçede olması	3	-	-
	Herkesin keyif alarak gelmesi ve çalışması	-	3	-
	İzlenmesi ve sürdürülebilir olması	-	2	1
	Yardımcı öğretmen veya gönüllü çalışan olması	-	-	1

Tablo 2'ye bakıldığında öğrenci, öğretmen ve velilere göre atölyelere yönelik olumlu görüşler şöyledir: Karma yaşın öğrenmeye açık bir alan oluşturması ve çocukların birbirinden öğrenmesi, çocukların atölyelere severek katılması ve ayrılması, öğrencilerde üretme hazzı sağlaması, okula bağlılığı arttırması, özgüven sağlaması, alternatif cazip atölyeler olması, atölye ortamının öğrencinin merak duygusunu arttırması, öğretmen ve öğrenci için özgür alan olması, yaşamsal beceriler edinilmesi, anlamlı ve kalıcı yeni öğrenmeler sağlaması, öğretmeni araştırmaya, hazırlanmaya teşvik etmesi, farklı disiplinlerin bir arada olması, öz düzenlemeyi sağlaması, yaratıcı düşünmeyi sağlaması. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen ve veli görüşlerinden ve gözlemlerden alıntılar verilmiştir.

*Karma yaş olması birçok alanda çocukları destekliyor, birbirileri ile paylaşımı güçlendiriyor yardımlaşmayı da arttırıyor aynı zamanda normal bir ders gibi değil de yaşamın için de bazı tonları görebiliyor örneğin dersiniz matematik şimdi bunu işliyor gibi deği yaptığı, bir solucan evinde, canlıların dünyası gibi diğer kazanımları da alabiliyor (Öğ4).*

*Çocukların atölyelere kendi istekleriyle gitmesi çok güzel (V1).*

*Atölyeleri çok faydalı buluyorum. Atölyeler hayatı pratiğe geçiriyor. Hayata dair en somut kazanımı sağlıyor. Mesela kuş kafesini çocuğa şablonla da çizdirerek mi göstermeli yoksa atölyede yaptırılmalı mı dersek atölyede yaparak öğrenmesi derim (V4).*

*Çocukların neredeyse tamamı istediğı atölyeye gidebiliyor. Günlük açılan atölyeler ile ilgi önceden çocuklara bilgi verilip hangi atölyeye gitmek istedikleri soruluyor. Atölyeler çocuklara somut deneyimler kazandırıyor. Çocuklar çoğunlukla atölyelerde mutlu ve istekli görünüyorlar (G6).*

Öğrenci, öğretmen ve velilere göre atölyelere yönelik olumsuz görüşler ise şu şekildedir: Karma yaş grubunu yönetme güçlüğü, çocukların güvenliğini gözetmede zorlanma, çocukların beklentilerinin karşılanamaması, planlama ve hazırlık sürecinin zaman alması, atölye içeriğinin öğrenci yaşına ve ortama uygun planlanamaması, geri bildirim ve değerlendirmeye zaman kalmaması, süre sıkıntısı, değerlendirme sorularının nesnel olmaması, öğrencilerin atölye seçerken öğretmen tercihi yapması, atölye malzemeleri ve ortamın yetersiz olması. Aşağıda atölelere yönelik olumsuz görüşler için öğretmenlerin görüşlerinden ve gözlemlerden örnek alıntılar bulunmaktadır.

*Ben buraya ilk başladığımda karma yaş olması beni çok zorlamıştı. Etkinlik yaparken bazen bütün çocuklar okuma yazma biliyor gibi tasarlıyordum. Bunu dönüştürene kadar atölyelerime sadece okuma yazma bilenlere yönelik atölye açmışım ama zamanla bende bir beceri gelişti ve atölyelerimi karma yaşa dönüştürüp birçok strateji geliştirdim (Öğ3).*

*Öğrenciler genellikle atölyelerde mutlu ve istekli görünüyorlar ancak bazen de başka şeyle ilgilenip atölyeden kopabiliyor ve atölyede sıkılabiliyorlar. Bazen de atölyelerde yapılan etkinlikler öğrencilerin tümünün yaşına uygun olmadığı için öğrenciler sıkılıyor (G5).*

Hayal edilen atölye betimlemelerine göre öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri de şu şekildedir: Klasik derslik yerine heyecan verici atölye, atölyenin bahçede oluşturulması, öğrenci sayısının 20'den az olması, ulaşılabilir ve erişebilir yeteri kadar teknik malzeme ve materyal bulundurulması, her atölye için farklı alan olması, herkesin keyif alarak atölyeye gelmesi ve çalışması, atölyenin izlenmesi ve sürdürülebilir olması, her atölyenin bütün çocuklara ulaşması, atölyede yardımcı öğretmen veya gönüllü çalışanların olması. Hayal edilen atölye betimlemelerine ilişkin bazı öğrenci görüşlerinden yapılan alıntılar da şöyledir:

*Her atölye farklı derslikte oluyor ve bir ayrı atölye sınıfımız da var. Her atölyenin konusuna göre yer değişebiliyor. Her atölyenin yapıldığı sınıfların renkleri var. Biz o renklere bakarak atölyemizi bulabiliyoruz mesela mavi renkli sınıfta işaret dili var. Sınıflar da tahta ve sıralar var. Yeteri kadar malzememiz var ama çocuklar atölye açınca bazı malzemeleri evden getirebiliyorlar. Ben sınıf yerine daha büyük bir atölye de olmak isterdim. Hem malzemelerin daha bol olduğu ve daha büyük bir sınıf olabilirdi. Hatta başka bir atölye binası bile olabilir (Ö1).*

*Hayalimde bir atölye ortamı var: duvarları renkli ve yıldızlı, öğrenci sayısı 10 olan bir atölye olabilir. Atölyede küçük küçük lambalar olabilirdi. Belki derslik yerine burada atölyeye katılmak isterdim (Ö3).*

Öğrencilerin hayallerindeki atölyeleri dillendirmelerine bakıldığında, kolayca ulaşılamayacak, fantastik hayaller olmadığı görülmektedir. Dikkati çeken atölyelerde karma yaş uygulamasının olumlu ve olumsuz yanlarına değinilmiş olmasıdır. Bu konuda henüz bir uzlaşma sağlanamadığı düşünülebilir.

### Atölyede Öğrenmeye İlişkin Görüşler

Tablo 3' te atölyede öğrenmeye ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Atölyede Öğrenme

Tema	Kod	Ö(n=10)	Öğ(n=7)	V(n=10)
Yeni öğrenmeler	Ekoloji atölyeleri, doğal malzemeler üretme	-	7	5
	El sanatları, dikiş, örgü	3	7	7
	Ahşap	2	1	1
	Bahçe, bitki, bahçıvan kavramları	-	4	-
	Resim, sanat	1	-	5
	Mutfak atölyeleri	1	1	1
	Okuma yazma	-	1	1
	İşaret dili	1	1	1
	Canlıların ihtiyaçları, ekosistem	2	-	1
	Matematik	1	1	-
	Deney	1	-	1
	Bilim ve kültür	1	2	2
Öğrenilenlerin yaşama uyarlanması	Evde ürün yapma	6	-	-
	Öğrendiklerimi başkalarına öğretebilme	5	-	-
	Okul dışındaki atölyelerde de uygulama	2	-	-
Süre hakkında	Atölye içeriğine göre süre değişebiliyor	10	6	9
	Süre yeterli	3	4	2
	Süre yetersiz	1	1	2
	Ön hazırlık ve geri bildirimle süre ayarlanabilir	-	1	2

Tablo 3'e bakıldığında öğrenci, öğretmen ve velilere göre atölyelerde yeni öğrenmeler: Ekoloji atölyeleri, doğal malzemeler üretme, el sanatları, dikiş, örgü, bahçe, bitki, bahçıvan kavramları, resim, sanat, mutfak atölyeleri, okuma yazma, işaret dili, canlıların ihtiyaçları, ekosistem, matematik, deney, bilim ve kültür atölyeleridir.

Atölyelerdeki yeni öğrenmelere ilişkin bazı alıntılar şöyledir:

*Yeni şeyler öğreniyorum. Mesela ahşapta tahta boyamayı öğrendim. Matematik atölyelerinde matematiğim daha çok gelişti. Etkileşimli okumada öğretmen kitap okuyor ve resim çizmek haftamızı geliştiriyor (Ö8).*

## Öğrenme Ortamı Olarak Atölyelerin İncelenmesi: Bir Özel İlkokul Örneği

*Benim atölyem de seraya gittik. Bahçe, bitki, bahçıvan kavramlarının olduğu bir kitap okuduk, sera ne diye sorduk birçoğu bilmiyordu. Serayı konuştuk sonra serayı ziyaret ettik örneğin oradaki ağaçlarda etiketler vardı, ağaçların başka ülkelerden geldiğini öğrendiler (Öğ2).*

*Öğrenciler atölyelerde yeni bir dil, ahşap boyama, dikiş dikme, kompost yapma, kek yapma gibi bilim, kültür, edebiyat, ekoloji vb bir çok konuda yeni şeyler öğreniyorlar (G8).*

Öğrenci, öğretmen ve velilere göre öğrenciler öğrendiklerini ailesine öğretme, evde de öğrendikleri ile ilgili ürün yapma, öğrendiklerini okul dışında kullanma ve ileride başkalarına öğretebilmektir.

*İşaret dilinde öğrendiklerimi evdekilerde öğretiyorum. Mesela el sanatları atölyesinde öğrendiğim batik boyayı evde de kullanmayı düşünüyorum (Ö3).*

*Mesela deney atölyesinden gelen bir çocuk sınıfa gelip hemen arkadaşlarına öğrendiklerini aktardığına şahit oldum. Bazı şeylerin çocuklara çok çarpıcı olması ilk defa öğrendiklerinden kaynaklanıyor olabilir. Sorgulama yeteneğini geliştiriyor. Oğlum eve geldiğinde bize öğrendiklerini gösteriyor (V2).*

### Öğrencilerin En Sevdikleri ve Sıkıldıkları Atölyelere İlişkin Görüşler

Tablo 4'te öğrencilerin en sevdikleri ve sıkıldıkları atölyelere ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri alınmıştır.

**Tablo 4.** Öğrencilerin En Sevdikleri ve Sıkıldıkları Atölyeler

Tema	Kod	Ö(n=10)	Öğ(n=7)	V(n=10)
En sevilen atölyeler	El sanatları	8	2	-
	Ekoloji atölyeleri	3	5	2
	Spor	4	-	3
	Etkileşimli okuma	4	-	2
	İşaret dili	5	-	1
	Resim ve sanat	3	1	2
	Deney atölyesi	3	-	3
	Örgü atölyeleri	3	-	2
	Mutfak atölyeleri	3	-	1
	Matematik atölyeleri	5	2	-
	Oyun atölyeleri	3	1	-
	Süreli atölyeler	2	1	-

Öğrencilerin sıkıldıkları atölyeler	Matematik atölyesi	1	-	-
	Resim atölyesi	1	-	-
	Yoga atölyesi	1	-	-
	Kurabiye atölyesi	1	-	-
	Etkileşimli okuma	1	-	-
Sıkılma gerekçeleri	Hareketli ve gürültülü olması	2	1	2
	Eğlenceli bulmama	5	-	-
	İlgisini çekmeme	4	-	-
	Atölyeyi birlikte seçtiği arkadaşı ile küs olma	-	-	2
	Etkinliği yaparken kendisine sıra gelmesini bekleme	1	-	-
Sevilen atölyelere ilişkin gerekçeler	Yapılan etkinliği sevme	10	1	6
	Yeni bir şey araştırıp üretme isteği uyandırması	2	4	2
	İyi hissettirmesi	3	3	2
	Eğlenme	5	3	-
	Başlanılan işin tamamlanabilmesi	2	1	3
	Yeni öğrenmeler sağlaması	2	4	-
	Sevilen arkadaşlarıyla beraber katılma	4	-	1
	Etkileri ve yansımalarının iyi olması	-	3	-
Yaşamsal olması	-	3	-	

Tablo 4'e göre öğrencilerin severek katıldıkları, öğretmenlerin seçerek açtıkları ve velilerin çocukları tarafında sevdiklerini ifade ettikleri atölyeler El sanatları ve Ekoloji atölyeleri olmakla beraber; İşaret dili, Deney atölyesi, Mutfak atölyeleri, Spor, Matematik, Resim ve sanat, Süreli atölyeler de sevilen atölyelerdir.

Öğrencilerden alınan görüşlere göre en sıkıldıkları atölyeler: Matematik atölyesi, Resim atölyesi, Yoga atölyesi, Kurabiye atölyesi, Drama atölyesi, Etkileşimli okuma atölyesi şeklindedir.

*Kurabiye atölyesi, çünkü çok gürültü vardı herkes sürekli kurabiye yapmak için bir şey koymak istiyordu bu yüzden çok sıkıldım (Ö4).*

Öğrenci, kurabiye atölyesinde öğretmen malzemeleri dağıttıktan sonra öğrencilerin sırasını beklemeden malzeme koymaya çalışması ve sürekli kurabiye hamuruna bir şeyler koymak istediklerini bu nedenle de çok gürültü oluştuğunu söylemektedir.

*Drama atölyesinde sıkıldım. Oyun oynayacaktık ama bu oyun bana eğlenceli gelmedi bu yüzden sıkıldım (Ö8).*

Öğrenci oynanan oyunları eğlenceli bulmadığını ve bu nedenle sıkıldığını ifade etmektedir. Ayrıca Resim, Matematik ve Etkileşimli okuma atölyeleri bir kısım öğrencinin sevdiği, bir kısım öğrencinin ise sıkıldığı atölyelerdir.

Öğrenci, öğretmen ve velilerin sevilen atölyelere ilişkin gerekçeleri şunlardır: başlanılan işin tamamlanabilmesi, yeni öğrenmeler sağlaması, yeni bir şey araştırıp üretme isteği uyandırması, iyi hissettirmesi, eğlenme, yapılan etkinliği sevme, sevilen arkadaşlarıyla beraber katılma, etkileri ve yansımalarının iyi olması, yaşamsal olması, atölye sahibinin/ atölyelistin etkili rehberliği, atölyede sakin bir ortam olmasıdır. Öğrencilerin tümü ve velilerin büyük çoğunluğu atölyede yapılan etkinliğin sevilmesini öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise atölyelerin yeni öğrenmeler sağlamasını atölyeyi sevme gerekçesi olarak ifade etmişlerdir.

*El işi yaparken kendimi iyi hissediyorum, bilmediğim bir dil öğrenmek hoşuma gidiyor ve yeni bir şey araştırmak çok güzel, "Araştırmacı ben" atölyesinde yeni şeyler öğreniyorum (Ö3).*

*El işi ve Mutfak atölyelerini eğlenceli oldukları için seviyorum. Keyif alıyorum. Mesela yemek yapmak benim hoşuma gidiyor (Ö10).*

*Ekolojiye ilgim olduğu için en sevelerek açtığım atölyeler Ekoloji atölyeleri. Bu atölyeler bana da iyi geliyor. Ekolojik temizlik malzemeleri yaparken çok eğleniyorum. Hep birlikte okula temizlik malzemeleri yapıyoruz aynı zamanda eve götürmek için de yapıyorlar (Öğ6).*

*Ekoloji atölyelerini sevmesinin nedeni karışım yapmayı sevdiğini biliyorum, evde de karışım yapar hep. Ellerini kullanmayı seviyor. Ekoloji konusunda da kızımın sağlıklı olmak ve vücuduna bakmak konusunda kendince bir merakı var bu yüzden doğal malzemeler üretmeyi seviyor (V4).*

Araştırmacı gözlemine ilişkin alıntılardan bazıları da şöyledir:

Öğrenciler neredeyse tüm atölyelere isteyerek katılırlar. İsteyerek katıldıkları için yapılan etkinliklerden keyif alıyorlar, yüz ifadelerinde mutluluk var, arada şakaşarak eğleniyorlar. Ancak atölye konusu öğrencilerin dikkatini çekmediği ve yapılan etkinliğin öğrenci yaşına uygun olmadığı zaman öğrenciler süreçten kopuyor ve sıkılıyorlar (G10).

### **Atölyelerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşler**

Tablo 5'te atölyelerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri sunulmuştur.



**Tablo 5.** Atölyelerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Tema	Kod	Ö(n=10)	Öğ(n=7)	V(n=10)
Öğretim yöntem ve teknikleri	Gösterip yaptırma	-	6	4
	Dönüt verme	-	6	3
	Cesaretlendirme	-	7	2
	Dikkat çekme	-	5	2
	Soru cevap	-	3	2

Tablo 5'e bakıldığında öğretmen ve velilerin görüşlerine göre atölyelerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri: dikkat çekme, gösterip yaptırma, dönütte bulunma, güven verme, cesaretlendirme ve soru cevap yöntemi kullanılmadığı görülmüştür. Aşağıda ilgili bir alıntıya yer verilmiştir.

*Atölyeye geldiğimizde yapacağımız iş ne ise onun hakkında konuşuyoruz sonra bugün ne yapacağımız konusunda konuşuyoruz ve malzemeleri çocuklara dağıtıyoruz. Eğer varsa ufak bir video izliyoruz öncesinde işimizi yapmadan, sonrasında atölyeye geçiyoruz. En sonda ise atölye ile ilgili bir değerlendirme istiyorum çocuklardan nasıldı, haftaya eklemek istediğiniz bir şey var mı bu şekilde de bitiyor. Atölye de süreçten kopan bir çocuk olursa öncelikle neden katılmak istemiyor bir şeye ihtiyacımı var onu anlamaya çalışıyorum bir ihtiyacı var ise dinlenmek, uyumak vb. onun içinde diğerlerini rahatsız etmeyecek dikkatini bozmayacak bir alan yaratmaya çalışıyorum daha sonra isterse bizi izleyebileceğini söylüyorum. Toparlama aşamasında toparlanmaya başlasınlar diye süreyi hatırlatıyorum, herkes yavaş yavaş toparlandıktan sonra kalanları birlikte topluyoruz. En sonda da çocuklardan geri bildirim alıyorum (Öğ4).*

Yukarıdaki alıntıda öğretmenin video izleterek dikkat çektiği atölye sonunda da değerlendirme yaptığı, öğrencileri katılım için cesaretlendirdiği göze çarpmaktadır. Araştırmacı gözlemine ilişkin ilgili alıntılarda şöyledir:

*Atölyelistler, atölyelerde eğitim durumu aşamaları olarak çoğunlukla dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme, geliştirme, değerlendirme aşamalarını kullanıyorlar. Eğitim yöntem ve tekniği olarak çoğunlukla gösterip yaptırma ve örnek gösterme yöntemleri tercih ediliyor. Neredeyse her atölye sonunda öğrencilere, atölyeyi nasıl buldukları, beğendikleri ve beğenmedikleri yönleri, tekrar böyle bir atölyeye katılıp katılmak istemedikleri soruluyor (G18).*

Gözlem alıntıları da diğer bulguları destekler niteliktedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenme ortamları olarak atölyelerin incelendiği bu çalışmada, öğretmen ve veli görüşlerine göre; atölyeler çocukların ders dışında vakit geçirdikleri akademik kaygı olmaksızın yaratıcılıklarının desteklendiği ortamlardır. Haftada bir kez okul meclisi ve her gün, güne başlarken ve günü bitirirken çember ritüelinin olması okulu diğer okullardan farklı kılan özelliklerdendir. Bu özellikler okulu çocukların ihtiyaçlarının önemsendiği anlayışlı, demokratik ve özgür bir ortama dönüştürmektedir. Antovska ve Kostov'un (2016) "İlköğretimde öğretmenler, öğrenciler ve ders dışı aktiviteler" isimli, ilköğretimde ders dışı etkinliklerden sağlanan faydaları araştırdıkları çalışmalarında da eğitim programlarının yapısı ve öğrenci inisiyatifinin bir araya gelmesiyle daha özgür öğrenme ortamları oluşabildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmen ve veli görüşlerine göre; atölyeler anlamlı ve kalıcı yeni öğrenmeler sağlamaktadır. Atölyeler üretme hazzı sağlayarak yaratıcı düşünmeyi desteklemektedir. Çok çeşitli atölyeler ve her atölyenin hedeflediği bir kazanımı bulunmaktadır. Bodur'un (2019) "Bilim ve mühendislik uygulamaları temelli etkinlik atölyeleri" çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilerden alınan görüşlere göre atölyeler ile gerçekleştirilen modül serisinin öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin bilimsel araştırma, tasarlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Ok'un (2018) "Konya bilim merkezinde gerçekleştirilen atölye çalışmalarının ilkökul ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesi" isimli çalışmasında da bilim merkezlerindeki atölyelerin yeni ve kalıcı öğrenmeler sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Velilere göre; atölyeler öğrencilerin ve velilerin okula bağlılığını arttırmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve velilerin büyük çoğunluğuna göre; atölyeler, öğrencilere öğrenci merkezli yaparak yaşayarak özgür öğrenme ortamları sunmaktadır. Atölyeler, öğrencilerin merak duygusunu arttırmaktadır. Traversa vd.'nin (2017) obezite, diyabet, gıda alerjisi ve gıda kaynaklı salgınlar gibi gıda kaynaklı hastalıkları önlemek için, tüketicileri, özellikle çocukları, uygulanacak uygun davranışları öğrenmeye yönelik eğitim deneyimlerine dâhil ettikleri "Gıda Güvenliği ve Sürdürülebilir Beslenme Atölyeleri: İtalya, Torino'daki İlkokul Çocukları İçin Eğitim Deneyimleri" isimli çalışmaların da çocukların merak duygularını arttırdığı bu sayede mikroplara ve hastalıklara karşı daha dikkatli davrandıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmen ve velilere göre; atölyeler akran öğrenmesine zemin hazırlamaktadır ancak atölyelerdeki karma yaş uygulaması zaman zaman atölye yönetimini güçleştirmektedir. Farklı yaş gruplarının bir arada olduğu atölyelerde atölye içeriği zaman zaman öğrenci yaşına ve ortama uygun planlanamamaktadır. Araştırmacı gözlemlerine göre de benzer şekilde; atölye konusu öğrencilerin dikkatini çekmediği ve yapılan etkinliğin öğrenci yaşına uygun olmadığı zaman öğrenciler süreçten kopabilmektedirler. Şimşek' in (2014) "İlkokul 1. Sınıf 60-72-84 Aylık Karma Yaş Grubu Çocukların

Öğrenim Gördüğü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları sorunlara İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasında da farklı yaş grubundaki çocukların bir aradayken öğrenme düzeyleri arasındaki farklılıklar dikkat çekmiştir. Atölyeler öğretmeni araştırmaya teşvik etmektedir. Ancak öğretmenlere göre atölyeleri planlama ve hazırlık süreci öğretmenler için zaman alıcı olmaktadır. Atölyeler zaman ve mekâna göre dönüştürülebilmesine ve her ortamda yapılabilmesine rağmen öğretmen, öğrenci ve velilere göre atölyelerde malzemeler ve ortam yetersiz kalabilmektedir. Araştırmacı gözlemlerine göre de mevcut mekânın atölyeler için yeterli olduğu görülse de bazı atölyeler için daha geniş ve bol malzemeli ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve velilere göre; öğrenci sayısının az olduğu, rahat çalışma ortamı ve ulaşılabilir malzemelerin olduğu daha büyük atölye sınıfları hayal edilen atölyelerdir. Öğrenciler daha çok bahçenin kullanıldığı, öğretmenler ise çok materyalli geniş mekânlı atölyeler hayal etmektedirler. Mertoğlu’nun (2019) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Farklı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirdikleri Okul Dışı Etkinliklere İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının hepsi gerçekleştirdikleri farklı okul dışı geziler sayesinde okul dışı öğrenme ortamlarını oldukça yararlı bulduklarını belirtmişler, görerek-yaşayarak-eğlenerek ve kalıcı bir şekilde öğrenme gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı atölyelerde geri bildirim ve değerlendirmeye zaman kalmamaktadır. Araştırmacı gözlemlerine göre de bazı atölyelerde süre yeterliken bazı atölyelerde ürün/performans değerlendirme için yeteri zaman ayrılamamaktadır. Değerlendirme sorularının nesnel olmadığını ifade edilmesi, atölyelere ilişkin velilerin olumsuz olarak ifade ettikleri görüşlere örnek oluşturabilir.

Öğrenci, öğretmen ve velilerin büyük çoğunluğuna göre: çocukların atölyelere seveerek katılması ve ayrılması atölyelerin olumlu bulunan yanlarındandır. Farklı disiplinlerin bir arada olduğu el sanatları, mutfak, ekoloji atölyeleri özgüven ve öz düzenlemeyi sağlamaktadır. Bu tür atölyelerde öğrenciler ve öğretmenler okulun da kullanabileceği malzemeler üretmektedir. Örneğin; mutfak atölyelerinde yapılan bir keki ara öğün saatinde tüm okul tüketebilmektedir. Ekoloji atölyelerinde yapılan doğal bir sıvı sabun okul lavabosunda kullanılmaktadır. Özdemir’in (2017) çalışmasında da Finlandiya’daki ders dışı öğrenme ortamlarındaki etkinliklerde öğrencilerin yaşamsal beceriler kazandıkları sonucuna varılmıştır. Ok’un (2018) çalışmasında da öğrencilerden alınan görüşlere göre; öğrenciler atölyelerde kendilerini rahat ve huzurlu hissettiklerini, yeni şeyler öğrendiklerini ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere göre; atölyeler seçilirken dersler seçilememektedir. Bodur’un (2019) çalışmasında da oylamaya (demokrasi ile seçim) dayalı alternatif bir modül serisi geliştirilmiştir. Bu da öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemiştir. Dersler uzun ve yorucu ancak atölyeler eğlenmeye ve üretmeye yöneliktir.

Öğrenci, öğretmen ve velilere göre; atölyelerde el sanatları, ahşap, bitkiler, resim, sanat, mutfak becerileri, işaret dili, canlıların ihtiyaçları, ekosistem, deney, kütüphane-

cilik, akıl oyunları, gezegenler, geri dönüşüm malzemelerinin kullanımı ve temel genel kültür bilgileri gibi pek çok alanda yeni öğrenmeler gerçekleşmektedir. Çok çeşitli atölyelerin olması öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını ve yeteneklerini de desteklemektedir. Atölyede öğrenilenler öğrenciler tarafından evde, okulda ve dışarıdaki yaşamlarında kullanılmaktadır. Özdemir'in (2017) çalışmasında öğrencilerin ders öğrenme ortamlarında yaşamsal beceriler edindikleri ve gerçek olayları gözlemleme fırsatı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Somay'ın (2017) çalışmasındaki araştırma sonuçlarına göre de yaşamsal beceriler kazandıran üretim ve el işi gibi çok çeşitli atölyelerin çocukların kontrol sahibi olmasını sağladığı vurgulanmıştır.

Öğrenci, öğretmen ve velilerin büyük çoğunluğuna göre; en sevilen atölyeler el sanatları ve ekoloji atölyeleridir. Ekoloji atölyelerinde doğal ve sağlıklı ürünler üretilmektedir. Öğrenciler; ilgilerini çekmeyen ve eğlenceli bulmadıkları durağan atölyelerde sıkılmaktadırlar. Kendilerini iyi hissettikleri, yeni şeyler ürettikleri, yaşamsal beceriler edindikleri atölyeleri ise sevmektedirler. Papak ve Orbanic (2011) çalışmalarında ders dışı etkinliklerin öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirdiği ve etkinliklere katılma isteklerini arttırdığı için ders dışı etkinlikleri sevdiklerinden bahsetmişlerdir. Resim, Matematik ve Etkileşimli okuma atölyeleri öğrencilerin bir kısmının sevdiği bir kısmının ise sıkıldığı atölyelerdir. Öztapak (2017) ilkokul öğrencilerinin okul algısına ilişkin çalışmada öğrencilere (140) "Okulla ilgili sen sevdiğiniz şey nedir?" diye sorusuna öğrencilerin azınlıkta olan kısmı "Resim (3), Matematik (3) ve Kitap okuma (4)" olarak cevap vermiştir. Benzer olarak bu çalışmada da bazı etkinliklerden sıkılma ve sevmelerinin öğrencilerin etkinliklere yönelik beklentilerindeki farklılıktan kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışma sonuçlarına bakılarak geliştirilen öneriler şöyledir. Sonuçlar doğrultusunda ders dışı atölye uygulamalarının öğretmen yetiştiren kurumlar da dâhil tüm eğitim kurumlarında yer alması ve planlanması önerilmektedir. Öğrencilerin doğal ve sağlıklı ürünler tüketmeleri için öğrencilerin keşfederek öğrenecekleri, üretecekleri, doğa ile iç içe oldukları bahçe, orman, açık mutfak gibi öğrenme ortamları oluşturulabilir. Akran öğrenmesine zemin hazırlayan atölyelerdeki karma yaş uygulamasının dezavantaja dönüşmemesi için atölye içeriklerinin öğrenci yaşına, yeteneğine ve ortama uygun planlanabilir. Atölyeyi planlayan ve uygulayan öğretmenlere eğitim dönemi başında programlı bir atölye ve ortama uyum eğitimi verilebilir. Atölye ve gönüllülerden oluşan atölyelist sayısı artırılabilir.

Bu çalışma bir özel ilkokul örneği ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonraki çalışmalar için okul sayıları artırılabilir. Öğrenme ortamı olarak atölyelere ilişkin benzer çalışma MEB'in 2023 vizyonu kapsamında açılması planlanan ve pilot uygulaması yapılmaya başlanan "tasarım ve beceri atölyeleri" için de yapılabilir. Öğrenme ortamı olarak atölyelere ilişkin farklı ülkelerdeki okul uygulamaları ile ülkemizdeki uygulamalar karşılaştırılabilir.

## Kaynakça

- ALKAN, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı.
- ANTOVSKA, A. and Kostov, B. (2016). Teachers, students and extracurricular activities in primary education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education; Vranje*, 4(1), 49-53. <https://search.proquest.com/openview/f388e51fcb067da8800074c70c765169/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4402925> sayfasından erişilmiştir.
- ARI, A. (Ed.). (2015). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- AYKAÇ, N. (2005). Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğrenme yöntemleri. Ankara: Naturel.
- BACANLI, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel.
- BARNES, H. (1990). *Waldorf education an introduction*. Fair Oaks: AWSNA [https://www.waldorf-library.org/images/stories/articles/barnes\\_introwaldorfed.pdf](https://www.waldorf-library.org/images/stories/articles/barnes_introwaldorfed.pdf) sayfasından erişildi.
- BERBEROĞLU, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıfdışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- BODUR, N. C. (2019). Özel yetenekli 5.sınıf öğrencileri için öğrenci seçimine dayalı bir modül serisi geliştirme çalışması: Bilim ve mühendislik uygulamaları temelli etkinlik atölyeleri (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- CHIU, C. Y., and Lau, E. Y. H. (2018). Extracurricular participation and young children's outcomes in Hong Kong: Maternal involvement as a moderator. *Children and Youth Services Review*, 88, 476-485.
- ERTUĞRUL, K.E. (2019, Mart 11). Hollanda okulları gezisi 2. *Milliyet*. <http://blog.milliyet.com.tr/hollanda-okullari-gezisi-2/Blog/?BlogNo=604962> sayfasından erişilmiştir.
- GOSSER, D. K., and Roth, V. (1998). The work shop chemistryproject: *Peer-ledteam-learning*. *Journal of Chemistry. Education*, 75(2), 185.
- HAYKIR, M. (2010). *Eğitim fakülteleri resim bölümü öğrencilerinin anasanaat atölye derslerine karşı tutumlarının, sanat etkinliklerini izleme edimleri ile beğeni düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- HEWETT, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95-100.
- KENAVLI, S. (2017). *Ortaokul görsel sanatlar eğitimi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin atölye'de işlenmesi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

## Öğrenme Ortamı Olarak Atölyelerin İncelenmesi: Bir Özel İlkokul Örneği

- KORKMAZ, H. E. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- KILIÇ, A. Aydın, M., Ökmen, B. ve Şahin,Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- KIRATLI, D. (2005). *Eğitim fakülteleri resim-iş öğretmenliği programındaki ana sanat atölye derslerine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- MARTON, F., and Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. [https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden 24.12.2020 tarihinde erişilmiştir
- MERTOĞLU, H., (2019). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 4(1), 37-60. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/741611> sayfasından erişilmiştir.
- MİLES, M, B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- NOTARA, V., Kanellopoulou, A., Diamantis, D. V., Antonogeorgos, G., Magriplis, E., Rojas-Gil, A. P., Kornikali, E.N., Kostı, R. I, Lagiou, A. ve Panagiotakos, D. B. (2021). Extracurricular activities and childhood obesity: An epidemiological study among 10–12 years old children. *Children and Youth Services Review*, 120 (105760), 1-7
- OK, Z. (2018). *Konya bilim merkezinde gerçekleştirilen atölye çalışmalarının ilkokul ve ortaokul öğrencileri tarafından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ÖZDEMİR, A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/328881> sayfasından erişilmiştir.
- ÖZTABAK, M. Ü. (2017). İlkokul 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul algısı. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 103-124.
- ÖZYILMAZ, S. (2009). *Meslek liselerinde atölyelerin (uygulama ortamlarının) etkin kullanılabilirliği ve öğrenme üzerindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- PAPAK, P. P. and Orbanic, S. V. (2011). Stimulating active learning in Extracurricular activities through Contemporary work strategies. *Metodički Obzori: Časopis Za Odgojno-Obrazovnu Teoriju i Praksu*, 6(2), 5-21. <https://doi.org/10.32728/mo.06.2.2011.01>

- PEKDOĞAN, S. (2016). A Study on the Reggio Emilia Approach. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1489/17998> sayfasından erişilmiştir.
- REYHANLI, U. (2012). *Resim-iş eğitimi anasanat heykel atölyelerinde desen-ön etüt çalışmalarının heykel çalışmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- RUSSELL, M. G., Hey, R. N., Thoen, G. A., and Walz, T. (1978). The choice of childlessness: A workshop model. *Journal of Family Coordinator*, 27(2), 179-183. Retrieved from <https://www.ponline.org/node/501149>
- SABO, H. M., and Muresianu, M. (2015). Optimizing strategies for the inter-individual relationships in primary school through the extracurricular activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 696-701.
- SENEMOĞLU, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi kitabevi.
- SOMAY, B. (2017). İstanbul Modern Müzesi'ndeki sanat atölyelerinin çocuklara uygun informal öğrenme ortamı olarak gözlemlenmesi (Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- SUMMERHİLL: Özgürlüğün işe yaradığını gösteren okul (2014). <https://www.egitimpedia.com/summerhill-ozgurlugun-ise-yaradigini-gosteren-okul/>, sayfasından erişilmiştir.
- SUMMERHİLL SCHOOL (2019). <http://www.summerhillschool.co.uk/an-overview.php> sayfasından erişilmiştir.
- ŞİMŞEK, M. (2014). İlkokul 1. sınıf 60-72-84 aylık karma yaş grubu çocukların öğrenim gördüğü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- TAHİRA, Z. M., Hassana, N. A., and Othmana, N. (2013). Performance measurement for extracurricular management at secondary school level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 81, 438-442.
- TÖRE, E. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için atölye çalışması modeline dayalı bir uygulamanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 133-150. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.2740>
- TRAVERSA, A., Adriano, D., Bellio, A., Bianchi, D.M., Gallina, S. Ippolito, C., Romano, A., Durelli, P., Pezzana, A., and Decastelli, L. (2017). Food Safety and Sustainable Nutrition Workshops: Educational Experiences for Primary School Children in Turin, Italy. *Ital J Food Saf*, 6(1), 6177. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5337781/> sayfasından erişilmiştir.
- UĞURLU, F. (2007). *Türkiye'de modern resmin lisans düzeyindeki resim atölye derslerine yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

## Öğrenme Ortamı Olarak Atölyelerin İncelenmesi: Bir Özel İlkokul Örneği

- YALNIZOĞLU, T. (2013). *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi G.S.E Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında verilen temel tasarım eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin resim atölye çalışmalarına yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- YILDIRIM, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YILDIZ, Ç. (2004). *Atölye ve laboratuvar dersleri öğretmenlerinin okul yönetimine katılma düzeyleri (Kıbrıkale ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- YOLCU, H., Barış, A., ve Bakar, H. (2017). Opinions of parents about the extra curricular educational activities carried out in the context of the children's clubs Ailelerin çocuk kulüpleri kapsamında yürütülen müfredat dışı eğitsel etkinliklere ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4781-4796.
- ZARSKE, M., Sullivan, J., Carlson, L., ve Yowell, J. (2004). *Teachers teaching teachers: Linking K-12 engineering curricula with teacher professional development*. In Proceedings of the 2004 ASEE Annual Conference, Salt Lake City, Utah. <https://peer.asee.org> sayfasından erişilmiştir.



# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE BAŞLANGIÇ SÜRECİNDE YAŞADIKLARI GERÇEKLIK ŞOKUNUN İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Durdağı AKAN<sup>1</sup>, Murat BAŞAR<sup>2</sup>**

1 Doç. Dr., Erzurum Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, durdagiakan@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5397-8470.

2 Prof. Dr., Uşak Eğitim Fakültesi, murat.basar@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6635-4563.

**Geliş Tarihi:** 13.03.2021 **Kabul Tarihi:** 16.04.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.894792

**Öz:** Öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı gerçeklik şokunun ve nedenlerinin incelendiği bu çalışma betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırma iç içe geçmiş durum deseninin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinin farklı illerinde görev yapan mesleğinde üç yılını doldurmuş 60 öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada durumu en iyi ortaya koyabilmek için benzeşik homojen grup amaçlı örneklem alınmıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler mesleğe başlangıç sürecinde daha çok sınıf yönetimi, öğrenciyi tanıma, velilerle iletişim, kurumsal beklentiler, akademik başarı ve mevzuatla ilgili alanlarda gerçeklik şoku yaşamaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler:** Gerçeklik Şoku, Sınıf öğretmeni, Mesleğe Başlangıç

# INVESTIGATION OF THE REALITY SHOCK EXPERIENCED BY CLASSROOM TEACHERS AT THE BEGINNING OF THE PROFESSION

## Abstract :

This study, which investigates the reality shock experienced by teachers at the beginning of their profession and its reasons, has been designed according to the descriptive survey model. The research is a qualitative study in which the embedded design has been used. The study group of the research consists of 60 teachers who have not completed three years in their profession and work in different provinces of the Eastern and Southeastern Anatolia Region in the 2019-2020 academic year. In order to reveal the situation, a homogeneous group purposeful sampling has been chosen. The data of the research have been obtained using a semi-structured interview form. Content analysis has been used in this research. According to the results, teachers experience a reality shock in the areas related to classroom management, students, communication with parents, institutional expectations, academic success and legislation during the beginning of their profession.

**Keywords:** reality shock, classroom teacher, teacher candidate

## 1. Giriş

İlk atamada sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu Doğu ya da Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan okullara atanmaktadır. Bu bölgelerde yer alan illerine kendine özgü coğrafi, sosyal ve kültürel farklılıkları bulunmaktadır. Batı bölgelerinde ılıman iklimde yaşamış bir aday öğretmen kış şartlarının eksi otuz derecelere vardığı ortamlarda yaşamaya alışmakta zorlanabilmektedir. Gittiği ortamlardaki insanların farklı bir dil ile konuşması, aynı ülke içindeki farklılığa alışmaya zorlanabilmektedir. TÜİK (2019) verilerine göre nüfusun yaklaşık %75'i il ve ilçe merkezlerinde yaşamaktadır. Ancak ilkokulların dağılımı nüfus dağılımıyla paralellik göstermemektedir. Bu bağlamda özellikle batı bölgelerinde yetişen genç öğretmenler kırsal yörelerdeki okullara atandıklarında yetiştiği ortam ile bulunduğu ortam arasında farkı yaşadıklarında gerçeklik şokuna maruz kalmaktadırlar.

Öğretmenlerin meslek öncesi dönemde almış oldukları öğretmenlik uygulaması dersleri I ve II şehir merkezlerinde yaşam şartlarının daha iyi olduğu okullarda yapılmaktadır. Bu okullardaki öğretmenlik uygulaması dersinin tam anlamıyla verimli olduğu söylenemez. Aslan ve Sağlam (2018) çalışmasında öğretmenlik uygulaması

dersinin süre olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde karşılaştığı sorunları incelediği çalışmalarda, meslek öncesi dönemdeki öğretmenlik uygulaması dersindeki yetersizliklerin mesleğe başlangıç sürecinde öğretmenlerin şok yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Toker Gökçe,2013; Başar ve Doğan, 2015). Akpınar, Çolak ve Yiğit (2012) çalışmasında öğretmenlik uygulamasının okulda geçirilen süre açısından yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği rolü etkili şekilde oynayabilmeleri birçok etmene bağlıdır. Bu etmenlerden biri de öğretmen adaylarının hizmet öncesinde nitelikli bir yetiştirme sürecinden geçmiş olmalarıdır. Ancak tüm meslek gruplarında olduğu gibi, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde edindikleri kuramsal bilginin, mesleği etkili şekilde icra etmeleri bakımından gerekli; ancak yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının, uygulamaya yönelik deneyim ve beceri eksikleri, mesleğe başladıkları ilk yıllarda kimi sorunları da beraberinde getirmektedir (Özdemir,Büyükgöze, 2016). Öğretmenlerin mesleğe başladıklarındakarşılaşacağı muhtemel sorunlardan biri de gerçeklik şokudur.

Gerçeklik şoku, bir mesleğin başlangıcında öngörülemeyen durumlara ilişkin yaşanan yoğun şaşkınlık ve hayal kırıklığı anlamına gelmektedir (Demir, İlhan ve Cicioğlu, 2018). Weenman(1984) gerçeklik şokunu ‘öğretmen adaylarının, eğitim ortamlarına yönelik mükemmeli oluşturma düşüncelerinin, mesleğe başlangıç süreciyle birlikte sınıf ortamının karşılaştığı gerçekler karşısında şok yaşaması’ olarak tanımlamıştır.

Bir bireyin bir organizasyona katılmadan önce oluşturduğu beklentiler ile bireyin örgüte üye olduktan sonraki algıları arasındaki tutarsızlık gerçeklik şokunu oluşturur (Dean, Ferris, &Konstants, 1988). Bu bağlamda öğretmenlerin meslek öncesi dönemde aldıkları eğitimin mesleğe başlangıç sürecindeki şartları karşılayamaması gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Yine öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yetersizlikleri gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Hornn (1966) gerçeklik şokunun nedenini meslek öncesi eğitimin yetersizliği olduğunu belirtmiştir.Hyunjin, &YoonJung (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının motivasyonu ile yeterlikleri arasında negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dicke, Elling, Schmeck,&Leutner, (2015) çalışmasında sınıf yönetimindeki başarısızlığın gerçeklik şokuna neden olduğunu ortaya koymuştur.Voss, &Kunter(2020’ e göre öğretmenler mesleğin ilk yıllarında hayal kırıklığına uğramakta, kendilerini stresli hissetmektedirler.Özdemir ve Büyükgöze (2016) çalışmasında öğretmen adaylarında gerçeklik şoku beklentisinin yüksek olduğunu belirlemiştir.

Yapılan literatür taramasında öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentilerine yönelik Türkiye adresli çalışmalara yeterli düzeyde rastlanamamıştır (Özdemir,&Büyükgöze, 2016).Öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı gerçeklik şoku ve gerçeklik şokunu yaşamanedenlerinin ortaya konulması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi açısından da önemli görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın alana böyle bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

## 2. Amaç

Öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı gerçeklik şokunun ve nedenlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Sınıf öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı mesleki, kültürel, sosyal gerçeklik şoku nelerdir?

2- Sınıf öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı gerçeklik şokunun nedenleri nelerdir?

## 3. Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı gerçeklik şoku (reality-shock) ve nedenlerini ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016) durum çalışmaları kendi içinde birçok araştırma desenine sahiptir. Bu araştırma desenleri incelendiğinde bu çalışmanın amacını gerçekleştirebileceği düşünülen en uygun desenin "iç içe geçmiş tek durum" deseni olduğu görülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya durum olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan bu çalışmada, ele alınan tek durum, öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı gerçeklik şokudur. Çalışmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini "Mesleki Gerçeklik Şoku", "Kültürel Gerçeklik Şoku", "Sosyal Gerçeklik Şoku" ve "Gerçeklik Şokunun Nedenleri" oluşturmaktadır. Belirlenen alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının, incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir.

### 3.1. Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde farklı illerde görev yapan mesleğinde üç yılını doldurmamış öğretmenler oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerin ilk atamalarının en çok bu bölgelere olması, üç yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik nedeniyle bu bölgede görev yapması nedeniyle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır. Çalışma grubundaki beş öğretmen meslek öncesi dönemde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğretmenlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler kolay ulaşılabilir yöntemle belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler tablo'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu Katılımcı Bilgileri

İl Adı	Katılımcı Sayısı	İl Adı	Katılımcı Sayısı
Van	8	Muş	4
Şanlıurfa	8	Ağrı	3
Erzurum	5	Bitlis	3
Mardin	5	Bingöl	2
Şırnak	5	Diyarbakır	5
Batman	5	Hakkâri	3
Siirt	4	Tunceli	2

### 3.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, 2019-2020 öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan on beş sınıf öğretmeninesleğe başlangıç sürecinde nasıl gerçeklik şoku yaşadınız, diye sorulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler betimsel analizi tabii tutularak veri analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda Giddens (2010), Turhan'ın (2015), Veenman'ın (1984) çalışmasından faydalanılarak temalar belirlenmiştir. Bunlar: “ Mesleki gerçeklik şoku, kültürel gerçeklik şoku, sosyal gerçeklik şoku ve gerçeklik şokunun nedenleri” olarak belirlenmiştir. Görüşme formunun ana sorularını bu beş tema oluşturmuştur. Görüşme esnasında bu ana sorulara alt sorularla desteklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu üç uzmana incelenmiştir. Uzmanların üzerinde uyuşum sağladığı sorular alınmıştır. Böylelikle veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

### Uygulama

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle 2020-2021 öğretim yılında yarıyıl tatilinde yüz yüze ve çevrim içi şeklinde görüşme yapılmıştır. Uşak Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerden yola çıkılarak onların birlikte görev yaptığı bölgelerdeki tanıdığı araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerle görüşülmüştür. Görüşme 30 öğretmenle yüz yüze, 30 öğretmenle çevrimiçi olarak yapılmıştır. Görüşmeler 40-45 dakika arasında gerçekleşmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada öğretmenlerden elde edilen veriler Ö3Van, ... gibi kodlanmıştır. Çalışmada, öğretmen ve görüşleri tema, kod, alt kod ve görülme sıklığı olarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Tema, kod, alt koda ilişkin kavramlar oluşturulurken Giddens (2010), Turhan (2015) Veenman (1984), çalışmalarından faydalanılmıştır. Elde edilen tema, kod ve alt kodlar bir ölçme değerlendirme, bir sosyoloji, bir beşeri coğrafya, iki sınıf eğitimi alanından olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların üzerinde yüzde yüz uyuşum sağladığı veriler araştırmaya alınmıştır. Kod ve alt kodlarda uzmanların basit düzeltme istediği kavramlar düzeltilerek uzmanlara doğrulanmıştır.

Tablo 2. Mesleki Gerçeklik Şokuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	f
Öğretmenlerin Mesleki Gerçeklik Şoku Öğrenme – Öğretme	Sınıf Yönetimi	İstenmeyen Öğrenci Davranışları	60
		İlgi isteği	52
		Planlama	55
		Birleştirilmiş sınıflar	24
		Özel gereksinimli öğrenciler	25
		Zaman Yönetimi	47
		Dilsel sorunlar	55
		Kriz durumlarını yönetememe	51
		Kalabalık sınıf korkusu	36
		Öğrenciyi derse motive etme	38
	Öğrenciyi Tanıma	Öğrencilerin kişisel özelliklerini tanıma	53
		Öğrenci davranışlarını değerlendirme	58
		Özel gereksinimli öğrenciler	60
	Velilerle İletil	Velinin değer önceliği	42
		Kültürel yapı	35
		Özel gereksinimi reddetme	42
		Dilsel sorunlar	55
		Kavramsal farklılık	35
		Şiddet kullanan veli	36
		Kadın veli katılmaması	41
		Yaşam biçimindeki farklılık	43
	Kurumsal Beklentiler	Materyal Eksikliği	45
		Kurumsal Hedefler	42
		Yöneticilerin Tutumu	35
		Meslektaş Tutumu	26
		Fiziki mekan	27
		Kültüre dönüşme	22
		Ulaşılabilirlik	37
	Mevzuatla İlgili	Kıdemli Öğretmenlerin Tutumu	45
		Resmi Yazışmalar	55
		Okulun alt yapı eksikliği	45
Sınıf Defterini doldurma		52	
Özlük hakları		55	
Akademik Başarı	Öğrenci başarısı	60	
	Beklenti seviyesinin düşüklüğü	40	
	Çocuk işçiliği	31	

Öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı mesleki gerçeklik şokuna bağlı olarak sınıf yönetimi, öğrenciyi tanıma, velilerle iletişim, kurumsal beklentiler, mevzuatla ilgili, akademik başarı kodları oluşmuştur.

Sınıf yönetimi koduna bağlı olarak istenmeyen öğrenci davranışları, ilgi isteği, planlama, Birleştirilmiş sınıflar, özel gereksinimli öğrenciler, zaman yönetimi, dilsel sorunlar, kriz durumları, Kalabalık sınıf korkusu, öğrenciyi derse motive etme, alt kodları oluşmuştur.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi öğretmenlerin tamamının mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı geçelik şokudur. Şanlıurfa'da göreve başlayan Ö16 "Sınıfa girdiğimde öğrencilere susun yerinize oturun deyince oturacaklarını, beni can kulağıyla dinleyeceklerini zannediyordum. Ne susun deyince susuyorlar ne de otur yerine deyince oturuyorlardı. Niye böyle yapıyorlar diye kendi kendimi üzüyordum. Kapının dışına çıkarak ağlayıp geri sınıfa girdiğim olmuştu" diyerek öğrenci davranışlarını yönetememe sorunundan kaynaklanan gerçeklik şokuna vurgu yapmıştır.

İlgi isteği koduna bağlı olarak öğretmenler göre yaptıkları bölgelerde ailelerin çok çocuklu olmasından kaynaklanan ilgi isteği öğretmenlerin yaşadığı bir başka gerçeklik şokudur. Batman'da görev yapan Ö33 "Öğrencilerin bazen olmadık yerde bana karşı anlamsız davranışları oluyordu. Bazen öğrenci bana gelip adeta kedi gibi sürünüyorlardı. Bu davranışları anlayamıyordum" diyerek ilgi isteğini ortaya koymuştur.

Planlama sorunu sınıf yönetiminde karşılaşılan sorulardan ve gerçeklik şoku yaşanan durumlardan birisidir. Öğretmenler bir dersi bir etkinliği planlarken ne yapacağı konusunda zorluk yaşamaktadır. Erzurum'da göreve başlamış Ö4 "Göreve başlayıp sınıfa girince bir de birleştirilmiş sınıflarda görelilik olunca şimdi ben ne yapacağım diye kara kara düşünmeye başladım. Lisans döneminde öğrendiklerimizden bir şey yapmaya çalıştım ama şartlar birbirine uymuyordu" diyerek planlamaya yönelik yaşadığı gerçeklik şokunu anlatmıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi en önemli sorunlardan birisidir. Bu konuda Siirt'te görev yapan Ö32 "Biz öğretmenlik uygulamasını normal sınıflarda yaptık. Birleştirilmiş sınıf görmedik. Dört sınıf bir arada kiminle ne kadar ilgileneneceğim? Herkes farklı yönden ses çıkarıyordu. Herkes öğretmenim diye sesleniyordu. Bir hengâme oluşuyordu." Birleştirilmiş sınıflardaki sınıf yönetiminden dolayı yaşanan gerçeklik şokuna dikkat çekilmiştir.

Zaman yönetimi sınıf yönetimi sınıf yönetiminde yaşanan gerçeklik şokunun bir başka yönüdür. Bu konuda Erzurum'da görev yapan Ö51 "Derse başlıyordum. Bir konuya takılıp kalıyordu. Bir de bakıyordum ki ders bitmiş." diyerek zaman yönetimine dikkat çekmiştir.

Sınıf yönetiminde ve başka alanlarda da gerçeklik şoku yaşanan sorunlardan birisi de dilsel sorunlardır. Bölgede farklı diller konuşulmaktadır. Okul dili ile ev dili birbiriyle uyuşmamaktadır. Bu konuda Van'da görev yapan Ö47 "Sınıfa girdiğimde öğrencilere bir şeyler söylüyordum ama beni anlamıyorlardı. Benim dediklerimi anlamadıkları için dinlemiyorlardı" dilsel sorunun sınıf yönetimine etkisini ortaya koymuştur.

Sınıfta ortaya çıkan kriz durumlarını yöneteme sorunu da gerçeklik şokun ortaya çıkaran bir durumdur. Bu konuda öğretmenler çok sayıda örnekler vermiştir. Şanlıurfa'da görev yapan Ö7 "Bir gün derste öğrencimin birisi bayılıp düştü. Elim ayağıma karıştı. Ağlamaya başladım. Bir öğrenci öğretmenim yüzünüzü su ile yıkayın deyince aklım başıma geldi" diyerek bir örnek vermiştir.

Öğretmenlerin kalabalık sınıfları yönetememe korkusu kalabalık sınıflarla karşılaşınca gerçeklik şoku yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu konu da Şanlıurfa'da görev yapan Ö22 "En büyük korkularımdan birisi de kalabalık sınıfta göreve başlamaktı. 43 öğrencilik bir sınıfa girince adeta sınıf üstüme üstüme geldi. Kendimi boğuluyor gibi hissederek sınıftan dışarı attım." Katılımcı öğretmen kalabalık sınıf korkusunu anlatmıştır.

Öğrenciyi derse motive etme öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı bir başka gerçeklik şokudur. Tunceli'de görev yapan Ö13 "Göreve başlayınca ben anlatacağım öğrenci dinleyecek zannediyordum. İlk derste bunu yaptığımda öğrencilerin bana anlamsız anlamsız baktığını gördüm. Oysaki onların hazır bulunmuşluğunu düzeyini artırmak gerekiyordu." Öğrenciyi derse motive etmenin önemi ortaya konulmuştur.

Öğrenci ile iletişim öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı bir başka gerçeklik şokudur. Bu konuda Diyarbakır'da görev yapan Ö23 "Öğrencilerle iletişim kurmada zorluk yaşamıştım. Öğrenci benim dediğimi, ben onun dediğini anlayamıyordum. Bir de öğrencilerin bana vermek istediği sözsüz mesajı alamıyordum. Bu nedenle sınıf yönetiminde zorlandım" diyerek öğrenci iletişiminin sınıf yönetimine etkisini dile getirmiştir.

Öğrenciyi tanıma koduna bağlı olarak; öğrencilerin kişisel özelliklerini tanıma, öğrenci davranışlarını değerlendirme, özel gereksinimli öğrenciler alt kodları oluşmuştur.

Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri, öğrencilerin ilgi ve istekleri konusunda öğrenciyi tanımaya çalıştıkça farklı durumların ortaya çıkması öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde gerçeklik şoku yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu konuda Şırnak'ta görevli Ö18 "Mesleğe başladığımda tüm öğrencilerin benim gibi olduğunu, benim gibi öğrendiğini, benim gibi düşündüğünü zannedirdim. Öğrenme öğretme sürecinde zorluklar yaşadıkça öğrencileri tanıyamadığı, onların kişisel özelliklerini tanımada zorluk yaşadığımı gördüm" diyerek durumu ortaya koymuştur.

Öğrenci davranışlarını değerlendirme alt kodunda mesleğe başlangıç sürecinde öğretmenler farklı öğrenci davranışlarıyla karşılaştıklarında gerçeklik şoku yaşamaktadır. Durumu Van'da görev yapan Ö3 "İlk zamanlarda öğrencilerimin tuhaf davranışları oluyordu. Bunu anlamlandırmada zorluk yaşıyordum. Öğrenciye doğru işaret anlamında elimi uzattığımda öğrenci hemen sıranın üzerine gizlenir pozisyonunda yatıyordu. Bir başkası sıranın altına giriyor, çıkıyordu. Hadi çık falan dediğimde çocuk altına büyük çişini yapıyordu. Bu yüzden velinin sözlü tacizine bile uğradım." Öğretmen öğrenci davranışını değerlendirmede yaşadığı şok durumunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler mesleğe başlangıç sürecinde özel gereksinimli öğrenci ile karşılaşınca ne yapacağını bilememekten dolayı gerçeklik şoku yaşamaktadır. Öğretmenlerin ta-



mamının yaşadığı bu şok durumunu Bitlis'te görev yapan Ö39 "Sınıfa girdiğimde iki öğrencinin yerinde oturmadığını gördüm. Ne yaparsam ne söylesem çocuklar yerinde durmuyordu. Bana karşı yapılmış bir davranış diye psikolojimi bozmuşum. Oysaki çocuklarda hiperaktüite varmış." süreçle ilgili yaşadığı şoku ortaya koymuştur.

Mesleki gerçeklik şoku temasında oluşan kodlardan birisi de velilerle iletişim kodudur. Bu koda bağlı olarak *Velinin önceliği, kültürel yapı, özel gereksinimi reddetme, dilsel sorunlar, kavramsal farklılık, Şiddet kullanan veli, kadın veli katılımı, yaşam biçiminde farklılıklar* alt kodu oluşmuştur.

Velinin önceliği alt kodunda Bitlis'te göre yapan Ö1 "Velinin önceliğinde eğitim öğretimi yok. Çocuk okula gidiyor mu gidiyor. Kaçınıcı sınıfta durumu nedir elinin hiç umurunda değil. Belki iddialı bir söz olacak ama koyunlarına çocuklarından daha fazla değer veriyor" diyerek velinin eğitime bakışından yaşadığı gerçeklik şokunu ortaya koymuştur. Mardin'de görev yapan Ö16 yaşadığı olumlu gerçeklik şokunu ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmen bu konuda "Buraya gelirken öğrencilerin eğitim seviyesinin düşük veli ilgisinin olmadığını düşünmüştüm. Buraya gelince velilerin eğitime önem verdiklerini, kız çocuklarını okutmak için özel bir çaba gösterdiklerini görünce şok oldum" demiştir. Öğretmen yaşadığı olumlu gerçeklik şokuna vurgu yapmıştır.

Özel gereksinimi reddetme alt kodunda velilerin özel gereksinim gerektiren durumları kabul etmemesi ve yapılması gerekenleri yapmaması öğretmenlerin ortak sorunu olarak dile getirilmiştir. Sorun bölge dışında da yaşanabilen bir sorundur. Velinin durumu reddetmesi öğretmenlerde gerçeklik şokuna neden olabilmektedir.

Dilsel sorunlar alt kodunda bölgede yerel dilin konuşulması velilerle iletişimde yaşanan önemli sorunlardan birisidir. Özellikle kadın velilerin Türkçeyi konuşmaması nedeniyle öğretmenler velilerle iletişim kurmada sorunu gerçeklik şokuna neden olmaktadır. Kendisi o yörelili olan beş öğretmenin dışındaki tüm öğretmenler bu gerçeklik şokuna vurgu yapmıştır.

Velinin kavramları algılamasıyla öğretmenin kavramı kullanmasının arasındaki fark öğretmenlerde gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Bu konuda Hakkari'de görev yapan Ö36 "Öğrenci okula devamsızlık yapıyordu. Veli dil bilmiyordu. Bir öğrenci tercümanlığıyla veliye çocuğunun okula gelmiyor. Okula gönderseniz iyi olur dedim. Veli bir anda hiddetlendi öfkeyle hoca sen bana emir veremezsin dedi. Buna çok şaşırılmışım. Sonradan öğrendim ki kendi yerel dillerinde cümleler emir cümleleri gibi olduğu için benim söylediğimi algılayamamıştı." Akademik başarı, duyuşsal gelişim gibi bazı kavramların da velinin şemasında olmaması velinin algılamasını zorlaştırmaktadır.

Çok çocuklu aile yapısı, yaşanan kültür gereği çocuklara yönelik şiddet eğiliminden bahsedilmektedir. Bu konuda Van'da görev yapan Ö3 "Çocuklar çoğunlukla fiziksel ve psikolojik şiddete uğramış bir şekilde okula geliyorlardı. Bunu çocukların tepkileri ve ilgi isteğinden anlayabiliyordum. Çocuklara elimi uzatsam çocuklar hemen kendini koruma refleksini gösteriyorlardı." Katılımcı öğretmen veli şiddetine örnek vermiştir.

Kadın veli katılımının yetersizliği mesleğe başlangıç sürecinde yaşanan bir başka gerçeklik şokudur. Şırnak'ta görev yapan Ö54 *"Ben de bir kadın olmama ve bölge insanı olmama rağmen evlere gidip özel davette bulunmama rağmen hiçbir kadın veli toplantıya katılmadım. Ben bu sorunu böyle yaşadım, bölge insanı olmayan arkadaşlar çok daha zorluklar yaşamaktadır."* Kadın velilerin eğitime katılamamasının yaşattığı şoka vurgu yapılmıştır.

Kurumsal beklentiler koduna bağlı olarak; *materyal eksikliği, kurumsal hedefler, yöneticilerin tutumu, meslektaş tutumu, fiziki mekân, kültüre dönüşme, ulaşılabilirlik* alt kodları oluşmuştur.

Materyal eksikliği alt kodunda hem olumlu hem de olumsuz şok yaşandığı belirlenmiştir. Bazı öğretmenler (15) okullarındaki donanımın çok iyi olması nedeniyle olumlu gerçeklik şoku yaşarken bazı öğretmenler (30) okulların materyal eksikliği olmasından dolayı gerçeklik şok yaşamıştır. Bölgeye her şey olumsuz algısıyla gelen öğretmenler geldiklerinde donanımlı okul görünce olumlu şok yaşamaktadır.

Kurumsal hedefler alt kodunda kurumsal hedeflerin akademik başarı açısından düşük olması öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamamasına neden olabilmektedir. Bu konuda öğretmenler kendilerinin okulda bulunmasının yeterli olacağı gibi düşük beklentiler öğretmenleri olumsuz etkilemektedir.

Yöneticilerin tutumu alt kodla ilgili görüş bildiren (35) öğretmenin büyük çoğunluğu (25) olumlu şok yaşadıklarını belirtmiştir. Bu konuda Van'da görev yapan Ö3 *"Göreve başlamak için gittiğimde milli eğitim müdürü bizi çiçekle karşılamıştı. O anda kafamdaki tüm olumsuzluklar silindi gitti"* diyerek olumlu şoku anlatmıştır.

Meslektaş tutumu olumlu ve olumsuz gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Bazı kıdemli öğretmenler deneyim ve tecrübeleriyle mesleğe başlangıç sürecinde yardımcı olurken bazı öğretmenler de küçümseyici, dışlayıcı özellikle bölge insanı olmaları nedeniyle yerel dinamikleri kullanarak baskı kurmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Fiziki mekân alt kodunda da hem olumlu hem de olumsuz gerçeklik şoku yaşanmaktadır. Bölge eski yıkık dökük eski okul algısıyla gelen (10) öğretmen bölgede kaloriferli, donanımı iyi, yeni okulla karşılaşınca olumlu şok yaşamaktadır. Olumsuz gerçeklik şok yaşayan öğretmenler, soba ile ısınma, okulun yıpranmış olması, çatıların akması, sınıfların küçük olması, camların kırık olması, nemli ortam gibi durumlar bildirilmiştir.

Ulaşılabilirlik alt kodunda olumlu gerçeklik şoku ortaya konulmuştur. Öğretmenler özellikle mesleğe başlangıç sürecinde milli eğitim müdürlerinin kendilerine kapılarını açması, istedikleri zaman onlara ulaşabilmeleri öğretmenlerde olumlu gerçeklik şokunu ortaya çıkarmıştır.

Mevzuatla ilgili gerçeklik şoku kodunda *kıdemli öğretmenlerin tutumu, resmi yazışmalar, sınıf defterini doldurma, özlük hakları* alt kodları oluşmuştur.

Kıdemli öğretmenlerin tutumu alt kodunda öğretmenler mesleğe başlangıç sürecinde mevzuatla ilgili konularda yetersiz olduklarını, kıdemli öğretmenlere sorduklarında bazı öğretmenlerin rehberlik yaparken bazı öğretmenler bu durumu mesleğe başlangıç sürecindeki öğretmenlere karşı kullandıkları dile getirilmiştir.

Resmi yazışmalar alt kodunda mesleğe başlangıç sürecinde öğretmenler, göreve başlama yazısı, üst yazı yazma, tutanak tutma, dilekçe yazma gibi durumlarda özellikle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler daha fazla gerçeklik şoku yaşamaktadır. Bu konuda Hakkari’de görev yapan Ö36 *“Atandıktan sonra ilçe milli eğitim müdürlüğüne gitmiştik. Milli eğitim müdürü bize hoş geldiniz dedikten sonra bize göreve başlama yazısını yazıp gelmemizi söyledi. 60 kişiydik ve benden başka kimse yazamadı. Müdür bey bir göreve başlama yazısı da yazamayacaksınız niye öğretmen oldunuz diye adeta fırça attı. O anda bizi bu konuda yetiştiren hocama dua etmişim”* diyerek resmi yazışmalarla ilgili gerçeklik şokunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler, mesleğe başlangıç sürecinde özlük haklarını bilmedikleri gibi özlük hakkının ne olduğunu bilmediklerini dile getirmiştir. Öğretmenler bu nedenle de özellikle ek derslerle ilgili mağduriyet yaşadıklarını belirtmiştir.

Akademik başarı koduna ağırlık olarak *öğrenci başarısının düşüklüğü, öğrenci başarısının yüksekliği, beklenti seviyesi, çocuk işçiliği* alt kod oluşmuştur.

Öğrenci başarısının düşüklüğü alt kodunda öğrenci seviyelerinin düşüklüğü olumsuz gerçeklik şokuna neden olmaktadır. Bu konu da Siirt’te görev yapan Ö4 *“Göreve başladığımda üçüncü sınıflarda görev yapacaktım. Ben onları staj yaptığım okuldakiler gibi zannettim. Planlamamı ona göre yapmıştım. Mesleğebaşlamamın heyecanıyla onlara test kitapçıkları bile almıştım. Hemen konuları verecektim. Ancak sınıfa girer girmez şoku yaşadım. Öğrencilerin içinde okuma yazma bilmeyenler oldukça fazlaydı”* diyerek öğrenci başarısının düşüklüğüne vurgu yapmıştır.

Öğrenci başarısının yüksekliği kodunda öğretmenler olumlu gerçeklik şoku yaşamıştır. Bu konuda Tunceli’de görev yapan Ö13 *“Buraya gelirken bir şey bilmeyen ve anlamayan öğrencilerle karşılaşacağımı düşünüyordum. Ancak göreve başlayınca çok şaşırdım. Öğrenciler okula ve derse karşı ilgiliydi. İlk okuma yazma sürecini Batı bölgelerindeki birçok okuldaki öğrencilerden daha önce tamamladık”* diyerek olumlu gerçeklik şokuna vurgu yapmıştır.

Çocukların hayvan bakıcısı olarak görülmesi, ailesi ile birlikte aynı yerde ya da başka bölgelere aileleriyle beraber işçi göçüyle gitmeleri çocukların akademik başarılarının düşüklüğüne neden olmaktadır. Şanlıurfa’da görev yapan Ö42 *“Bizim öğrencilerin birçoğu okulun açılışından aralık ayına kadar ya buralarda ya da Çukurova’ya ailesiyle birlikte çalışmaya gidiyor. Aralıkta geliyor mart sonu tekrar gidiyorlar. Bu arada çocukta da ben nasıl olsa gideceğim düşüncesiyle hiçbir zaman okula ait olamıyor, akademik bir kaygı taşımıyor”* diyerek durumu özetlemiştir.

**Tablo 3.** Kültürel Gerçeklik Şokuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	F
Öğretmenlerin Kültürel Gerçeklik Şoku Öğrenme –Öğretme	Yemek Türü	Et ve baharat ağırlıklı beslenme	45
		Ekmek	25
		Farklı besin türleri (ekmek, peynir vb.)	36
	Kıyafet	Kıyafet biçimi	44
		Kültüre bağlılık	42
		Kıyafetlerin sembolik anlamı	21
	Aile Yapısı	Erkek egemenliği	55
		Çocuklara yönelik cinsiyet ayrımcılığı	55
		Kalabalık aile	55
		Çok eşlilik	22
		Aşiret	54
	Yemek Yeme Biçimi	Elle yemek yeme	23
		Sofra düzende farklılık	52
		Gelen kişiye göre sofraya kurma	52
Yemek mahremiyeti		23	

Öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşamış oldukları gerçeklik şoku temasında, *yemek türü*, *kıyafet*, *aile yapısı* ve *yemek yeme biçimi* kodları yer almaktadır.

Yemek türü kodunda *et ve baharat ağırlıklı beslenme*, *ekmek ve farklı besin türleri alt kodu* oluşmuştur.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde et ve baharat ağırlıklı beslenme özellikle Ege ve Akdeniz Bölgelerinden gelen öğretmenler için yaşanan gerçeklik şokudur. Bu konuda Şanlıurfa’da görev yapan Ö49 “*Ben Ege mutfağında yetişmiş birisiyim. Buraya atandığımda bizi davet ettiklerinde hep et ağırlıklı yemek oluyordu bir de aşırı baharat ve acı biber. Bir gün bir yerde tatlı biber istediğim için garson bana oldukça kızdı*” demiştir.

Özellikle bölgede tandır etmeği yapılması daha önce tandır ekmeği yemeyen öğretmenlerin yaşadığı şok olumsuzluktan ziyade olumlu algılanan bir durumdur. Bu konuda Ağrı’da görev yapan Ö28 “*Tandır ekmeğinin yapılışı çok ilgi mi çekmişti. Ertesi gün bir öğrenci beni çağırdı öğle arasında eve gittik. Ben de yapayım derken elimi yaktım ama sıcak sıcak yemesi çok güzeldi*” diyerek olumlu düşüncesine vurgu yapmıştır.

Farklı besin türleri öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamasına neden olan etkenlerden birisidir. Bu konuda Van’da görev yapan Ö21 “*Bir gün yemeğe davet edildim.*

*Önümüze konulan yiyeceklerden birisi de otlu peynirdi. Yemek istediğimde yiyemedim. İçine koydukları otun birisi aynen sarımsak gibi kokuyordu. O kokuyla birkaç gün yemek yiyemedim” farklı besin türünden dolayı yaşadığı gerçeklik şokuna dikkat çekmiştir.*

Kıyafet koduna bağlı olarak *kıyafet biçimi, kültüre bağlılık, kıyafetlerin sembolik anlamı* alt kodları oluşmuştur.

Kıyafet biçimi alt kodunda kıyafetlerin değişiklik göstermesi öğretmenlerin gerçeklik şokuna neden olmaktadır. Hakkari’de görev yapan Ö36 *“Buraya geldiğimde şelşepik giymiş insanları görünce çok korktum. Ben onu terörist kıyafeti zannediyordum”* diyerek yaşadığı gerçeklik şokuna vurgu yapmıştır.

Kültüre bağlılık alt kodunda öğretmenler kendi bölgelerinde giydiği kıyafet ile görev yaptıkları bölgedeki kıyafetler arasındaki farklılıkta görev yaptıkları bölgedeki kıyafet kültürüne uymamaktalar.

Kıyafetlerin sembolik anlamı alt kodunda bazı bölgelerde giyilen kıyafetlerin sembolik anlam içermesi öğretmenlerin yaşadığı diğer bir gerçeklik şokudur. Hakkari’de şelşepik giyimde statü göstergesi olurken Şanlıurfa’da erkeklerin başlarına bağladığı başörtüsü ait olduğu aşiretin sembolüdür. Başörtüsünün rengi bağlı olduğu aşireti göstermektedir.

Aile yapısı koduna bağlı olarak; *erkek egemenliği, cinsiyet ayrımcılığı, kalabalık aile, çok eşlilik, çocuğun aile içindeki yeri* alt kodları oluşmuştur.

Bölgede erkek egemenliğinin olduğu kadınların pasif kaldığı bir durum özellikle çoğunluğunun kadın olduğu mesleğe başlangıç sürecindeki öğretmenler için gerçeklik şokuna neden olmaktadır. Buna ağılı olarak da çocuklara yönelik cinsiyet ayrımcılığı da söz konusu olabilmektedir. Kız çocuğunun çocuk sayısına dahil edilmemesi gerçeklik şokuna neden olabilmektedir.

Ailelerdeki çocuk sayısının kalabalık oluşu bir ya da iki kardeşli ailede yetişen öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde gerçeklik şoku yaşamasına neden olmaktadır. Kalabalık ailelerde bir sonraki alt kod olan çok eşliliğin de etkisi var. Bu durumu dile getiren öğretmenler *“Bazı velilerin birden çok eşi var. Her eşten de birçok çocuğu var. Veli okula geldiğinde çocuğunun hangi sınıfta okuduğunu bilemiyor. Hatta aynı sınıfta üç çocuğu olan veli var ama velinin bundan haberi yok”* diyerek durumu özetlemiştir.

Çocuk sayısının çokluğu ataerkil aile yapısı nedeniyle genel olarak çocuklara gerektiği gibi değerin verilmemesi hele kız çocuklarına değer verilmemesi öğretmenlerde gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Bu konuda Hakkari’de görev yapan Ö36 *“Burada kız çocukları hak ettiği değeri görmüyor. Çok çocuklu aile de olunca kız çocukları erken yaşta kendilerinden yaşça çok fazla erkeklerle ikinci üçüncü eş olarak eolenebiliyorlar. Bunu bir çıkış durumu olarak görüyorlar”* diyerek durumu özetlemiştir.

Aşiret daha geniş bir aile yapısı demektir. Bölgenin bir gerçeğidir. Her aile bir aşirete bağlıdır. Aşiretin kuralları geçerlidir. Bireyin kurallarından daha öncelikli olması öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamasına neden olmaktadır.

Yemek yeme biçimi koduna ağırlık olarak, *elle yemek yeme,sofra düzeninde farklılık,sofra mahremiyeti* alt kodları oluşmuştur.

Özellikle et türü beslenme olunca elle yemek yemenin kültüre dönüşmesi öğretmenlerde gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Buna ağırlık olarak sofraya düzeninde de farklılık olmaktadır. Önce babanın ve ailenin büyük erkeklerinin yemek yemesinden sonra çocukların sofrada yer almadan başka bir yerde yemek yemesi de öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde gerçeklik şoku yaşamalarına neden olabilmektedir.

Sofra mahremiyetinde ailede gelen misafir kadın öğretmen de olsa evin kadınının sofraya oturamaması sofraya mahremiyeti oluşturmaktadır. Bu konuda Mardin’de görev yapan Ö12 “*Bir öğrencinin evine yemeğe davet edildik. Eve gittik sofraya kuruldu. Baba ve büyük iki erkek çocuk bizimle yemek için sofraya oturdu. Annenin neden sofraya oturmadığını sordum. Bizde kadınlar misafirlerle sofraya oturmaz denildi.*” Öğretmen sofraya mahremiyetinin nasıl oluştuğunu dile getirmiştir.

**Tablo 4.** Sosyal Gerçeklik Şokuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	f
Öğretmenlerin Sosyal Gerçeklik Şoku Öğrenme –Öğretme	Dil	Hitap biçimi	55
		Emirvakiçümler	55
		İletişim kurma	55
	Cinsiyet Eşitsizliği	Kadının söz hakkı	55
		Erken evlilik	24
		Evlilikten beklentiler	23
		Maddiyata bağlı durum	22
	Isınma Biçimi	Soba Yakma	46
		Kullanılan yakıt araçları	46
		Memnuniyet	14
	Güncel Yaşam	Terör korkusu	55
		Erkek egemenliği	60
		İşçilik göçü	30
		Çok eşlilik	25
		Dili kullanma biçimi	55
	Dini Yapı	Mezhepsel farklılık	44
		Din farklılığı	14
		Yerel dinamikler	45

Sosyal gerçeklik şoku temasına bağlı olarak *dil, cinsiyet eşitsizliği, ısınma biçimi, güncel yaşam ve dini yapı* kodları oluşmuştur.

Dil koduna bağlı olarak, *hitap biçimi, emirvaki cümleler, iletişim kurma* alt kodları oluşmuştur.

Hitap biçimi alt koduna bağlı olarak cümlelerin sert biçimde olması, insanlara Türk kültüründe olan ağabey, abla, amca, teyze gibi sıfatların kullanılmayarak bireylere isimleriyle hitap edilmesi bu şoku dile getiren öğretmenlerin hepsinin ortak ifadesiolmuştur. “İlk başlarda kişilerle konuşurken benimle *kaşka* ediyor zannediyordum. Sonra anladım hitap biçimlerinin böyle olduğunu. Bir de birbirlerine sürekli isimleriyle itap edilmesine çok şaşırılmışım. Birbirlerine ağabey, hala gibi hitaplarda bulunuyorlardı” şeklinde olmuştur.

Emirvaki cümleler alt kodunda bölgede kullanılan yerel dilin emirvaki cümleler içermesi öğretmenlerin yaşadığı başka bir gerçeklik şokudur. İletişim kurma alt kodunda öğretmenler kişilerin kendileriyle konuşması esnasında o yöreden başka bir kimse olduğunda kendi aralarında yerel dil ile konuşarak iletişimi kesme durumları öğretmenlerde gerçeklik şoku yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu konuda Van’da görev yapan Ö3 “Burada birisiyle konuşurken yanımıza başka bir kişi geldiğinde çok kısa bir zamanda kendi yerel dilleriyle konuşarak seni devre dışı bırakıyorlar” diyerek iletişim kurma sorununa vurgu yapmıştır.

Cinsiyet eşitsizliği koduna ağılı olarak *kadının söz hakkı, erken evlilik, maddiyata ağılı durum, evlilikten beklentiler* alt kodu oluşmuştur.

Bölgede erkek egemenliğinde bir yapı olması nedeniyle kadınların aile kararları, çocukları üzerinde söz hakkının olmaması mesleğe başlangıç sürecinde öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamasına neden olabilmektedir.

Erken evlilikler de bölgenin bir sosyal gerçeğidir. Bu sorunu dile getiren öğretmenler “Öğrencilerimiz ilkokulu bitiriyor. Bir bakıyoruz bizim öğrenci birkaç yıl sonra gelin olmuş” diyerek sorunu ortaya koymuştur.

Evlilikten beklentiler alt kodunda kız çocuklarının ev içinde yeterince ilgi görmemesi, evlenerek eş statüsüne yükselme ilgi görme beklentisine neden olabilmektedir. Bu durumlar da erken evliliği doğurabilmektedir.

Maddiyata bağlı durumda ise kız çocukları kendi durumlarının yetersiz olması nedeniyle maddi durumu iyi kendisinden yaşça çok büyük insanlarla evliliğe razı olabilmektedir. Bu durum da cinsiyet eşitsizliğine neden olabilmektedir.

Isınma biçimi koduna bağlı olarak; *soba yakma, kullanılan yakıt araçları, memnuniyet* alt kodları oluşmuştur.

Öğretmenlerin hayatında ilk defa soba yakması mesleğe başlangıç sürecinde öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokundan birisidir. Bu konuda sorunu dile getiren öğretmenler “Okula gidince soba olduğunu fark ettim. Bu güne kadar hiç soba doldurmadım, yak-

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başlangıç Sürecinde Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun İncelenmesi

*madım. Çocuklara belli etmeden bunu nasıl yakacağım diye düşündüm. İlk yakışta tutuşturma esnasında elimi de yaktım”* şeklinde ifadeler ortaya koymuştur.

Kullanılan yakıt araçları koduna ağılı olarak mesleğe başlangıç sürecinde bölgenin bazı yerlerinde yakıt olarak tezek kullanılması, oluşan koku ve pire gibi haşeratlara sebep olmasından dolayı öğretmenler gerçeklik şoku yaşamaktadır. Memnuniyet alt kodunda ise katılımcı öğretmenler soba yakacağız, tezek yakacağız gibi beklentilerle bölgeye geldiklerinde merkezi ısınma sistemiyle ısınan okullarda görev yapmaktan dolayı memnuniyet şoku yaşamıştır.

Güncel yaşam koduna ağılı olarak; *terör korkusu, erkek egemenliği, işçilik göçü, cinsiyet eşitsizliği, çok eşlilik kodları oluşmuştur.*

Terör korkusu Türkiye'nin bir gerçeği ve Dünya'nın ortak sorunudur. Bu durum Türkiye'de Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yoğun olarak yaşanan bir durumdur. Öğretmenler bölgeye giderken belli bir korkuyla gidiyorlar ancak bölgeye gidince bunu hissederek yaşaması gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Kendisi o bölgenin insanı olan öğretmenlerin tamamı bu korkuyu dile getirmiştir.

Erkek egemenliği araştırmanın katılımcılarının tamamı tarafından dile getirilen bir gerçeklik şokudur. Bu konuda öğretmenler *“çarşıda sokakta, her yerde dolaşanlar ağırlıklı olarak erkeklerdir. Kadınlar zorunlu olmadıkça dışarı çıkmazlar”* şeklinde ifadelerle sorunu ortaya koymuştur.

Dil sosyal yaşamın önemli bir unsurudur. Dil insanların iletişim aracıdır. Bölgede farklı yerel dillerin konuşulması, okul dili ile ev dilinin uyuşmaması öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamasına neden olabilmektedir.

Dini yapı koduna ağılı olarak; *mezhepsel farklılık, din farklılığı ve yerel dinamikler alt kodu oluşmuştur.*

Mezhepsel farklılık bölgede görülebilen bir başka sosyal gerçekliktir. Şafi, Şii, ... gibi farklı mezheplerin bulunması öğretmenlerin sosyal gerçeklik şoku yaşamasına neden olabilmektedir. Mezheplerin farklı kuralları olması, ibadet içiminin farklı olması öğretmenlerde gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Bu konuda Batman'da görev yapan Ö14 *“Buraya gelince farklı bir mezhep olduğumu gördüm. Onlarda namaz kılıyorlar ama bizden farklı yönleri var”* diyerek mezhepsel farklılığa dikkat çekmiştir.

Dini farklılıklar bakımından da gerçeklik şoku yaşanmaktadır. Özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde farklı dinlere sahip bireyler yaşamaktadır. Mardin'de görev yapan Ö9 *“Ben bu bölgeleri dini hassasiyeti yüksek, dindar insanlar diye biliyordum. Burada kiliseleri görünce çok şaşırmıştım”* diyerek dinsel farklılıktan dolayı yaşadığı gerçeklik şokunu ortaya koymuştur.

Yerel dinamikler alt kodunda bölgede bazı kişilerin etkili olduğu belirtilmiştir. “Kanaat Önderi” olarak adlandırılabilen bu kişilerin bölgede etkili olması öğretmenlerde gerçeklik şoku yaşamasına neden olabilmektedir. Batman'da görev yapan



Ö53 “Bir gün bir kişi ile burada karşılaştım. Adam gelip benim yanıma oturdu benimle sohbet etti. Kız öğrencilerimin olup olmadığını sordu. Ben de olduğunu söyledim. Onlara elbise göndereceğini söyledi. Kısa süre sonra insanlar gelip elini öpmeye başladı. Kendisinden hayır dua istiyorlardı. Hatta bizim milli eğitim müdürü bile gelip elini öpmüştü. Bu duruma çok şaşırmıştım. Bu adam kim diye düşündüm. Bölgede sevilen bir kanaat önderiymiş. Bir gün okula birileri geldi. Bize elbiseler getirdi.” Öğretmen yerel dinamiklerin etkisinden dolayı yaşadığı gerçeklik şokuna vurgu yapmıştır.

**Tablo 5.** Gerçeklik Şokunun Nedenlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	f
Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Yaşama Nedeni Öğrenme –Öğretme	Meslek Öncesi Dönem	Öğretmenlik uygulaması	60
		Ders içerikleri	54
		Meslek bilinci	52
		Ders geçme isteği	60
		Öğretim elemanı tutumu	21
	Kültürel Fark	Şehir yaşamı	44
		Yetişme biçimi	42
		Bölgesel farklılık	53
		Yaşam biçimi	34
		Bina farklılığı	36
	Coğrafi Farklılık	İklim farklılığı	46
		Ulaşım sorunları	38
		Yerleşim birimi farklılığı	48
	Sosyal Farklılıklar	Dilsel Farklılıklar	55
		Mezhepsel farklılık	44
		Film ve diziler	25
		Terör korkusu	46

Mesleğe başlangıç sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşamış olduğu gerçeklik şokuna yönelik olarak *meslek öncesi dönem, kültürel fark, coğrafi farklılık, sosyal farklılıklar kodları oluşmuştur.*

Öğretmenlik uygulaması yapılan ortamlar ile göreve başladıkları okulun şartlarının uyuşmaması öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde gerçeklik şoku yaşamasına neden olmaktadır. Bu konuda katılımcılar “ *Bizim uygulama yaptığımız okul ile göreve başladığımız okulun fiziksel, yapısal, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik şartları tamamen farklı*

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başlangıç Sürecinde Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun İncelenmesi

*olmaktadır. Bu durum da bizim şok yaşamamıza neden olmaktadır”* diyerek meslek öncesi dönemdeki öğretmenlik uygulamasının gerçeklik şokuna etkisini ortaya koymuştur.

Lisans döneminde alınan derslerin içeriğinde mesleğe başlangıç sürecinde yaşanabilecek durumlar, bölgenin yapısına uygun eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik derslerin yürütülmemesi mesleğe başlangıç sürecinde gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Sadece altı katılımcı lisans döneminde *“Birleştirilmiş sınıfta öğretim dersinde öğretim elemanının kendisinin de bir zamanlar oralarda görev yapması, halen bölgeyle ilişkisinin olması bize yaşayacaklarımızı anlatması nedeniyle gerçeklik şokunu pek yaşamadıklarını dile getirmiştir.”* Ders içeriğinde yaşanabileceklerin anlatılmasının gerçeklik şokunu azalmasını sağladığı tespit edilmiştir.

Meslek bilinci alt kodunda katılımcı öğretmenler meslek öncesi dönemde meslek bilincinin olmamasının öğrencilerin kazanım elde etmek yerine sadeceders geçmek için bilgileri öğrendikleri öğretmenliğin ne olduğunun farkına varılmadan göreve başlanılması gerçeklik şokuna neden olabilmektedir.

Öğretim elamanı tutumu alt kodunda katılımcı öğretmenler eğitim fakültesinde öğretim elemanlarının sınıf eğitimi alanından olmaması, öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyiminin olmaması nedeniyle derslerin hijyen ortamlarına göre anlatılması mesleğe başlangıç sürecinde gerçeklik şoku yaşanmasına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşanan bir başka gerçeklik şoku da kültürel farklılıktan kaynaklanan durumdur. Bu koda bağlı olarak *şehir yaşamı, yetiştirme biçimi, bölgesel farklılık, yaşam biçimi, bina farklılığı* alt kodları oluşmuştur.

Şehir yaşamı alt kodunda katılımcıların çoğunluğunun şehirlerde yaşam şartlarının iyi olduğu ortamlarda yaşadıklarını bu nedenle yaşam şartlarının daha sıkıntılı olduğu yerlerde şok yaşandığını belirtmiştir.

Yetiştirme biçimi alt kodunda atanmadan önce öğretmenlerin sosyal, kültürel olarak farklı ortamlarda yetiştirmeleri farklı ortamda bulunmaları bu anlamda gerçeklik şokunu yaşamalarına neden olmaktadır. Bu konuda Şanlıurfa’da göre yapan Ö42 *“İzmir kültürü ve sosyal yaşamıyla yetiştim. Görev için buraya geldim. Sanki farklı bir ülkeye gelmiş gibiydim. Görev yaptığım okula gittikçe Suriye’ye geldiğimi zannettim. İzmir’de giydiğim kıyafetleri burada giydiğimde herkesin bana farklı baktığını hissettim. Benim yetiştiğim ortamda o kıyafetler benim güncel kıyafetlerimdi”* diyerek yetiştirme biçiminden kaynaklanan gerçeklik şokunu dile getirmiştir.

Görev yapılan ortam ile öğretmenin daha önce yaşamış olduğu ortamların coğrafi, kültürel, sosyal şartların farklı olması yaşanan bir başka gerçeklik şokudur. Bu konuda Hakkâri’de görev yapan Ö18 şöyle açıklama bulunmuştur. *“Ben yeşillikli, terör korkusunun olmadığı, geceleyin herkesin rahatça dolaşabildiği herkesin birbiriyle samimi ilişkiler içinde olduğu bir bölgeden geldim. Burada terör korkusu, yanlış anlaşılma gibi birçok nedenden*

*dolayı akşam olduğunda evime kapanıyorum.” Katılımcı öğretmen bölgesel farklılıklara dikkat çekmiştir.*

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgedeki kerpiç evler, çatısız düz damlı evler, bazı yerlerde mağara tipi evlerle karşılaşması kendi şemasındaki ev yapısından farklı olması nedeniyle gerçeklik şoku yaşayabilmektedir.

Coğrafi farklılık koduna bağlı olarak *iklim farklılığı, ulaşım sorunu ve yerleşim birimi farklılığı* alt kodu oluşmuştur.

Ilıman iklimlerden soğuk ve kışın uzun sürdüğü ya da sıcakların çok fazla olduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan illerde görev yapan illerin aşırı sıcak ortamlarla karşılaşması gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Bitlis'te görev yapan Ö1 *“Ben Muğla gibi ılıman iklimden buraya geldim. Burada metrelerce kar ve soğuk görünce çok şaşırdım hala daha alışmadım”* demiştir.

Özellikle kış mevsiminde, uzak ve küçük mezralarda yolun olmaması, servis araçlarının bulunmaması bu bölgelerde yaşanan ulaşım sorunundan kaynaklı gerçeklik şokuna neden olmaktadır. Van ilinde görev yapan Ö3 *“Kışın uzun sürdüğü bir yerde bir mezrada görev yapıyorum. Yolumuz uzun süre kardan dolayı kapalı kalmakta. Görevli olduğum yerin bağlı olduğu ilçede değil de komşu ilçede ikamet ediyorum. Çünkü bizim ilçenin yolu da sıklıkla kapanıyor. Yolda arabadan indikten sonra her gün kilometrelerce at sırtında ya da katır sırtında beni almaya gelen bir veliyle birlikte yol gidiyorum.”* Öğretmen ulaşım sorununun neden olduğu gerçeklik şokuna vurgu yapmıştır.

Daha önce yaşamında köy görmemiş, köyde yaşamamış öğretmenler küçük ya da dağınık yerleşim yerleri köylere ya da mezraya gidince bir gerçeklik şokuy yaşamaktadır. Bu konuda Siirt'te görev yapan Ö4 *“Ben şehirde büyüdüm. Buraya geldim köyde bırakın alışveriş merkezini bir market bile yoktu. Köyün içinden geçerken her yer hayvan kokuyor, her yer hayvan pisliğiyle doluydu. Yürürken dikkat etsek de bir hayvan pisliğine basıyorsun. Evler küçük ve kullanışsız”* diyerek yerleşim birimi farklılığına dikkat çekmiştir.

Sosyal farklar koduna bağlı olarak *dilsel farklılık, mezhepsel farklılık, film ve diziler, terör korkusu* alt kodları oluşmuştur.

Öğretmenlerin yaşadığı bölgelerde farklı dillerin konuşulması ilk başlarda özellikle iletişim sorunu yaşadıkları için öğretmenlere sanki farklı bir ülkeye gelmiş algısı oluşturduğu tespit edilmiştir. Kendisi de o bölgelerde yaşayan ya da ailesi oralardan olan beş öğretmen hariç tüm öğretmenler dilsel farklılıklar sorunundan kaynaklı gerçeklik şokuna dikkat çekmiştir.

Türkiye'de farklı mezhepler bulunmaktadır. Öğretmen adayı daha önceki yaşadığı bölgedeki mezhebi tanımaktadır. Bu bölgelerdeki mezhepsel farklılık öğretmenin mesleğe başlangıç sürecinde etkili olmaktadır. Bu konuda Hakkari'de görev yapan Ö36 *“Buraya geldiğimde milli eğitim müdürü dahil erkeklerin bana hoş geldiniz derken toka yapmadıklarını gördüm. Çok şaşırdım hatta kendimi çok değersiz hissettim. İçinden olumsuz*

*düşünceler geçmeye başlamıştı. Milli eğitim müdürü durumumu anlamış. Hemen kendi mezheplerinde kadına dokunmanın abdestini bozduğunu söyledi”* diyerek mezhepsel farklılığın bir yönüne vurgu yapmıştır.

Film ve diziler alt kodunda olumlu gerçeklik şoku yaşama durumudur. Film ve dizilerin bölgedeki durumu tam anlatmadığını, bölgelerin her tarafının filmlerde anlatıldığı gibi olmadığını, imkanlar açısından çok da kötü olmadığını, insanların daha samimi ve misafirperver olduğu, sosyal yapının da dizi ve filmlerde anlatıldığından çok daha iyi olduğu yönündedir. Muş'ta göre yapan Ö43 *“Buraya gelince çok şaşırdım. Tertemiz evler, sizlere saygılı olan insanlar, karşımda vahşi insanlar yok. Film ve dizilerden etkilenerek bölgeye gelmişim. Buraya gelince ne kadar yanlış olduğunu gördüm. Buraya gelmekten de memnunum”* diyerek film ve dizilerin olumsuz etkisine vurgu yapmış, olumlu gerçeklik şokuna dikkat çekmiştir.

Terör korkusu bölgenin ve Türkiye'nin bir gerçeğidir. Diğer bölgelerde terörü pek hissetmezken terörden kaynaklı baskı ve korkuyu yaşayarak hissetmek öğretmenlerde gerçeklik şokuna neden olmuştur.

### **Sonuç**

Sınıf öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadıkları gerçeklik şoku ile ilgili elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı mesleki gerçeklik şoku ile ilgili olarak sınıf yönetiminde en fazla istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde şok yaşadıkları belirlenmiştir. Yuen-Fun (1991) yaptığı çalışmasında mesleğe başlangıç sürecinde öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Bununla beraber öğretmen ortaya çıkan kriz durumunu yönetmede de şok yaşadıklarını belirtmiştir. Başar ve Doğan (2015) çalışmasında öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Planlama ve zaman yönetimi öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde öğretmenlerin en fazla sorun yaşadığı sınıf yönetimi unsurlarındandır. Gökulu (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının doküman hazırlamada ve uygulamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Dilsel sorunlarda bölgede yerel dil kullanılması nedeniyle kendisi o bölgeden olan öğretmenin dışındaki öğretmenler öğrencilerle iletişim kuramadığı için gerçeklik şoku yaşamaktadır. Öğrencilerle iletişim kuramadığı için mesajlarını iletemeyen öğretmenler, sözsüz mesajları algılamada yetersiz kalması nedeniyle sınıf yönetiminde sorun yaşadığı söylenebilir. Birleştirilmiş sınıfların yapısı gereği birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler sınıf yönetimiyle ilgili zaman yönetimi, planlama konusunda gerçeklik şoku yaşadıklarını belirtmiştir. TALIS (2018) raporuna göre öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu desteklerden birisi de sınıf yönetimi olmuştur. Başar ve Doğan (2020) çalışmasında sınıf yönetimi başarısız olan öğretmenin öğrencilerinin matematik korkusunun daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Veenman'a (1984) sınıf yönetimini öğretmenlerin ger-

çeklik şoku yaşadığı alanlardan birisi olarak belirlemiştir. Öğrenciyi derse motive edememe öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadığı başka bir durumdur. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını artırmada sorun yaşamaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı özel gereksinimli öğrencileri tanımada yetersiz kaldıkları için gerçeklik şoku yaşamaktadır. Meslek öncesi dönemde özel gereksinimli öğrenciyle karşılaşılması, öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde özel gereksinimli öğrenciyle birebir ilgilenilmemesi gerçeklik şokuna neden olmuş olabilir. TALIS (2018) raporunda öğretmenlerin en fazla sıkıntı yaşadığı durumlardan birisinin özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve ne yapılacağıyla ilgilidir. Öğrenci davranışlarını değerlendirmeye ilgili öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını gerçeklik şoku yaşamaktadır. Öğretmenler mesleğe başlangıç sürecinde sınıf ortamında öğrencileriyle baş başa kaldığında öğrenci davranışlarının nedenlerini anlayamadıklarından ve değerlendiremediklerinden dolayı gerçeklik şokunu yaşadıkları belirlenmiştir.

Bölgede yerel dil konuşulması velilerle iletişim sorununu ortaya çıkarmaktadır. Veliyle iletişim kurulamaması öğrencilerin akademik başarısının yetersizliğine de neden olabilmektedir. Bölgede çocuğun eğitime öncelik verilmemesi çocukların işçi ya da hayvan bakıcısı olarak görülmesi kültürel yapının da bu yönde oluşması da gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşadığı bir başka durumda özel gereksinimi reddetmedir. Sadece bölgede yaşanmayan bir sorun velinin çocuğunun yaşadıklarını özel gereksinim olarak görmemesi gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Veliler özel gereksimle karşılaştıklarında şok, inkâr, pazarlık, depresyon ve kabul sürecini yaşamaktadır. MEGEP (2014). Kadın velilerin öğrenme öğretme sürecine katılımı yetersiz kalmaktadır. Erkek egemenliğinin olduğu bölgede kadınlar sürece yeterince katılamamaktadır. Çam Aktaş (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının okul dili ile ev dilinin uyuşmaması öğretmene ve öğretim sürecine destek olmama gibi sorunlar yaşayabileceklerini belirlemiştir.

Kurumsal beklentiler öğretmenlerde olumlu ve olumsuz gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Özellikle millî eğitim müdürlerinin kucaklayıcı tutumu, ulaşılabilir olmaları, meslektaşların ve okul yöneticilerin rehberlik davranışları, bazı okulların fiziki mekânlarının ve donanımlarının yeterli olması olumlu yönde gerçeklik şoku yaşanmasını sağlarken, bunları göremeyen öğretmenler olumsuz gerçeklik şoku yaşayabilmektedir. Caires, Almeida,&Martins (2010) çalışmasında,müdürün rehberliği ve desteğinin çalışanların üzerinde olumlu sonuçlar bıraktığı gözlenmiştir.

Mevzuatla ilgili olarak sınıf öğretmenleri resmi yazışmaları yapmada, özlük hakları, sınıf defterini doldurmayı bilmedikleri için gerçeklik şoku yaşamaktadır. Korkmaz, & Akbaşı, (2004) çalışmalarında göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin resmi işlerin nasıl yürütüleceği konusunda (örneğin, resmi yazışmaların nasıl yapılacağı) güçlük yaşadıklarını tespit etmiştir. Meslektaş tutumu ise rehberlik anlamında olumlu olurken yine meslektaşların dışlayıcı ve küçümseyici tutumu öğretmenlere olumsuz

etki etmektedir. Okulun alt yapı eksikliği de gerçeklik şoku yaşamasına neden olabilmektedir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) okulun araç gereç ve fiziki alt yapıdaki yetersizliğin öğretmenlerde güçlük yaşamasına neden olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin mevzuatla ilgili yetersizliklerinden dolayı gerçeklik şoku yaşadığı tespit edilmiştir. Caires, Almeida, & Martins'in (2010) çalışmasında, okul kaynaklarının yeterliliği, meslektaşların desteği ve mesleki tatmin duygusunun çalışanların sosyo-duygusal uyumları üzerinde belirleyici faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde meslektaş, yönetici, veli ve rehber (danışman) öğretmenle ilişkilerde zorluklar yaşadıklarını tespit etmiştir.

Mesleğin başlangıcında öğretmenler genel olarak şu üç güçlükle karşılaşmaktadırlar: gerçeklik soku, ayakta kalma mücadelesi ve ideallerinin kaybolması (Feirman-Nemser, 2003). Akademik başarı kapsamında öğretmenlerin büyük kısmı öğrencilerin seviyelerinin beklentinin çok altında olması olumsuz olarak öğretmenlere yansırken düşük beklentiyle gelen öğretmenlere olumlu yansımaktadır. Bu öğretmenler öğrencilerin akademik başarıları seviyesini beklentinin üzerinde bulmuştur. Öğretmenlerin beklentilerinin gerçeklik şokunu etkilediği belirlenmiştir. Çocuk işçiliği de akademik başarıya olumsuz etki etmesi nedeniyle gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Delican ve Sönmez (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlangıç sürecinde kendilerini deneyimsiz ve yetersiz gördüklerini tespit etmiştir.

Öğretmenler kültürel anlamda en fazla erkek egemenliği ve çocuklara yönelik cinsiyet ayrımcılığıyla karşılaşmalarından dolayı gerçeklik şoku yaşamaktadır. Kız çocuklarının okullara gönderilmemesi, çocuklarının sayısına kız çocuklarının konulmaması öğretmenlerin gerçeklik şokunu yaşamasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin daha önceki yaşamında olmayan yemek türünü ve farklı besinleri yemesi de gerçeklik şokuna neden olabilmektedir.

Bölgede farklı yerel dillerin konuşulması anadili ve resmi dili Türkçe olan öğretmenlerde gerçeklik şokuna neden olmaktadır. Ayrıca yerel dili kullanırken yapısal olarak emir vaki cümleler içeren hitaplar da öğretmenleri şaşırtmaktadır. Dil farklılığı iletişim sorununu da beraberinde getirmektedir. Bölgede erkek egemenliğinin olması sosyal yaşamda da cinsiyet eşitsizliğine neden olabilmektedir. Cinsiyet eşitsizliği nedeniyle kız çocukları için erken evlilikler söz konusu olabilmektedir. Bu durumu gören özellikle kadın öğretmenler gerçeklik şokuna maruz kalabilmektedir.

Soba yakmak, tezek gibi farklı yakıtların kullanılması da gerçeklik şokuna neden olabilmektedir. Bölgeye gelirken yaşam imkânların düşük olduğu beklentisiyle gelen öğretmenler ısınma açısından merkezi ısınma sistemiyle ısınan okullarda göreve başlayınca bölgeyle ilgili olumlu algı oluştuğu belirlenmiştir. Kozikoğlu ve Senemoğluna göre (2018) toplum ile ilişkiler ve fiziksel çevreye uyum öğretmenlerin mesleğe başlangıç sürecinde sorun yaşadığı durumlardır.

Terör korkusu tüm öğretmenlerin ortak endişesidir. Bölgede şehit edilen öğretmenlerin bilinmesi, terörle ilgili olaylar ve bölgeye ulaştığında bu durumu hisseden

öğretmenler daha önce bunları duymasına rağmen gerçeklik şoku yaşamaktadır. İşçilik göçü nedeniyle öğrencilerin uzun süre okula devam etmemesi ya da hiç okula kaydolmaması öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokundan birisidir. MEB (2008) Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YESÖP) ile bu durumu azaltmayı planlamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlangıç sürecinde gerçeklik şoku yaşamalarının nedenleri olarak; meslek öncesi dönemdeki yetersiz eğitim, kültürel, coğrafi ve sosyal farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Meslek öncesi dönemdeki eğitimlerin teorik ağırlıklı olması, öğretmenlik uygulamalarının hijyen ortamlarda bölge gerçekliğinden uzak yapılması, ders içeriklerinde buna yönelik bir içeriğin olmaması, öğrencilerin ders geçmek amacıyla derse devam etmeleri, meslek bilincinin oluşmaması, öğretim elemanlarının bölgeyi yeterince tanımamaları mesleğe başlangıç sürecinde öğretmenleri etkilemektedir.

Bölgedeki dilsel, dinsel, mezhepsel farklılıklar, terör korkusu öğretmenlerin sosyal gerçeklik şoku yaşamalarına neden olmaktadır. Bölgede farklı yerel dillerin konuşulması okul dili ev dilinin uyuşmaması, öğretmenleri etkilemektedir. Bölgede farklı mezheplerle ve dinlerle karşılaşmak da öğretmenleri etkilemektedir. Film ve dizilerin bölgeyi gerçeğinden farklı göstermesi bölgeye geldiğinde yaşamın film ve dizilerde olmadığı gibi olduğunu gören öğretmenlerin algıları olumluya dönüşmektedir. Delican ve Sönmez'e göre (2020) sınıf öğretmenleri göreve başladıkları ilk yıllarda görev yerlerine ulaşmada ve karşılaştıkları yeni sosyal çevreye uyum sağlamada güçlük çekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki, kültürel sosyal ve coğrafi gerçeklik şoku yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Meslek öncesi dönemdeki eğitimin yetersizliği, öğretmenler ile bölgenin sosyal kültürel ve coğrafi şartlıların farklılığının öğretmenlerde gerçeklik şokunu oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşamış oldukları hayal kırıklıklarının onların psikolojileri üzerinde birçok olumsuzluk yarattığı söylenebilir. Nitekim Beck (1993) yapmış olduğu araştırmasında, çalışanların mesleğin ilk yıllarında, yaygın anksiyete, terk edilmişlik duygusu, gerçeklik şokuyla karşılaşma, kendini yetersiz olarak düşünme, tercihlerinden şüphe etme gibi duygusal zorluklar yaşadıklarını belirlemiştir.

## **Öneriler**

### **Araştırma Sonucuna yönelik**

Öğretmenler meslek öncesi dönemdeki eğitimin yetersizliğinden dolayı gerçeklik şoku yaşamaktadır. Bu anlamda öğretmen adaylarına sınıf yönetimi, özel öğretim derslerinde örneklere ve uygulamaya dayalı ders programı yapılabilir

Öğretmenlik uygulamasının bir bölümü köy ortamlarında yapılabilir.

Ders içeriklerine bölge ve köy yaşamına uyumla ilgili konular konulabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başlangıç Sürecinde Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun İncelenmesi

Öğrencilere bölgeyi tanıtıcı geziler yapılabilir.

Bölgedeki yöneticilerin olumlu tutumu öğretmende olumlu algı oluşturmaktadır. Yöneticiler kucaklayıcı ve kapsayıcı tutumunu geliştirebilir

Bölgeyi olumlu yönleriyle tanıtan film ve diziler yapılabilir.

#### **Araştırmacılara Yönelik**

Araştırma farklı yöntemler kullanılarak yapılabilir.

Araştırma konusuna yönelik projeler geliştirilebilir

#### **Kaynakça**

- AKPINAR, M., ÇOLAK, K. & YİĞİT, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67
- ASLAN, M. & SAĞLAM, M (2018) Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1) 144-162
- BAŞAR, M., DOĞAN, M C. (2020). Öğrencilerin matematik korkusunun incelenmesi, *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (3) 1-26
- BAŞAR, M., DOĞAN, Z. G. (2015). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sosyal kültürel ve mesleki sorunlar, *Route Educational and Social Science Journal* 2(4), 375-398.
- BECK, C. T. (1993). Nursing students' initial clinical experience: A phenomenological study. *International Journal of Nursing Studies*, 30(6), 489-497.
- CAİRES, S., ALMEİDA, L. S. & MARTİNS, C. (2010). The socioemotional experiences of student-teachers during practicum: A case of reality shock? *The Journal of Educational Research*, 103, 17-27.
- ÇAM AKTAŞ, B. (2016) Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 38 16-30
- DEAN, R. A., FERRİS, K. R. & KONSTANTS, C. (1988). Occupational reality shock and organizational commitment-evidence from the accounting profession, *Accounting Organization and Society*, 13(3), 235-250.
- DELİCAN, E., SÖNMEZ Ö F. (2020) Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin ilk deneyimleri, *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2) 125-151



- DEMİR, G. T., İLHAN, E. L., CİCİOĞLU, H. İ. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeyleri: mesleğe atılmaya hazır mıyız? *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 643-658.
- DICKE, T., ELLING, J., SCHMECK, A. & LEUTNER, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skill training on beginning teachers, *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12
- FEİMAN-NEMSER, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- GİDDENS, A. (2010). *Sosyoloji Başlangıç Okumaları*, Ankara: Say
- GÖKULU, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.
- HORN, E. (1966). *Teachers who Remain in the Classroom: An Interview Study of Persisting Teachers*. New York: City University of New York. Division of Teacher Education.
- HYUNJINK, & YOONJUNG C. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42:1, 67-81, DOI: [10.1080/1359866X.2013.855999](https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999)
- KORKMAZ, İ., AKBAŞLI, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- KOZİKOĞLU, İ., SENEMOĞLU, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- MAHMOOD, S. (2013). "Reality Shock": New early childhood education teachers, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34 (2)
- MEGEP (2014). *Sosyal ve Duygusal Gelişim*, Ankara: MEB
- ÖZDEMİR, M., BÜYÜKGÖZE, H. (2016). Gerçeklik şoku beklentisi ölçeğinin uyarlaması ve aday öğretmenler üzerine bir uygulama, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17 (2), 243-257
- ŞİMŞEK, S., ALKAN, V., ERDEM, A. R. (2013) öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma- *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 34, 63-73
- TALIS (2018), *Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi*, Ankara: MEB
- TOKER GÖKÇE, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156
- TURHAN, M. (2015). *Kültür Değişimleri Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Tetkik*, Ankara: Altınordu Yayınları
- TÜİK, (2020). 2019 TÜİK verileri [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr) adresinden 22.08.2020 tarihinde alınmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başlangıç Sürecinde Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun İncelenmesi

VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*. 54 (2), 143-178.

VOSS, T., & KUNTER, M. (2020). "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidate emotional exhaustion and constructivist oriented beliefs, *Journal of Teacher Education* 71(3) 292–306

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırmalar* Ankara: Seçkin

YUEN-FUN, I, W. (1991) *Toward an Agenda for Helping the Beginning Teacher: Perceptions of Concerns and Best Help Strategies*, Paper presented at the Annual Conference of the Eastern Educational Research Boston: Association,

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI İLE SINIF İÇİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Burak ELGİT<sup>1</sup>, Filiz YURTAL<sup>2</sup>**

\* Bu makale, Prof. Dr. Filiz Yurtal'ın danışmanlığında Burak Elgıt tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyet İlkokulu, Seyhan/Adana, burakelgit@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6554-4058.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sarçam/Adana, fyurtal@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5749-4414.

**Geliş Tarihi:** 23.02.2021 **Kabul Tarihi:** 02.11.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.885220

**Öz:** Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan 247 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu, "Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği" ile "Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki kıdemleri arasında 10 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre akademik öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik ölçeğinin tümü ile mesleki öz yeterlik ve entelektüel öz yeterlik alt boyutunda, okutmuş oldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin sınıflarında yabancı öğrenci bulunmasının öğretmenlerin sosyal öz yeterlik boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içi davranışları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli eğitimi tercih ettikleri bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alan yazında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** öz yeterlik, sınıf öğretmeni, sınıf içi öğretmen davranışları

# INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICIENCY BELIEF AND IN-CLASS BEHAVIOR OF CLASS TEACHERS

## Abstract:

The purpose of this study is to examine the relationship between classroom teachers' self-efficacy belief and classroom teacher behavior. 247 classroom teachers working in the 2018-2019 academic year participated in the study carried out in the relational screening model. In the research, the personal information form to obtain the demographic information of the teachers, "Teacher self-efficacy scale" and "In class teacher behavior scale" were used. As a result of the research it is concluded that there is a moderate and significant relationship between teachers' self-efficacy belief and classroom teacher behaviors. It has been found that teachers with 10 or more professional seniority have higher academic self-efficacy than teachers with 1-5 years of professional seniority. In the study it was seen that there was a significant difference according to the grade levels that the teachers taught. This difference is in the sub-dimension of professional self-efficacy belief and intellectual self-efficacy. In addition, it was observed that the presence of foreign students in the class of teachers caused a significant difference in the social self-efficacy subdimension of teachers' self-efficacy scale. When teachers' classroom teacher behaviors were examined it was found that female teachers preferred student-centered education. The results obtained from the research are discussed in the related literature.

**Keywords:** self – efficacy, classroom teacher, classroom teacher behaviors

## 1. Giriş

Öğretmenlerden, öğrenci başarısının artırılmasında eğitim ve öğretim süreci ile ilgili planlamalar yaparak öğrencilerin öğretim sürecini daha etkili ve verimli hale getirmesi beklenmektedir (Pajares, 1996). Öğretmenin sınıf içinde kullanmış olduğu yöntem ve teknikler, eğitim sürecine yönelik becerisini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir (Karademir, 2012). Öz yeterlik bireyin belirli bir hedefi gerçekleştirmeye yönelik etkinlikleri organize etme ve başarılı olacağına yönelik yargısıdır (Bandura, 1994). Öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inancına sahip olması kendilerini rol model olarak öğrencilerin de öz yeterlik inançlarının yüksek olmasını etkilemekte ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olmasına neden olmaktadır (Dönmez, 2011). Güçlü öz yeterliliğe sahip öğretmenler, kendilerine daha fazla güven duyarlar ve öğrenci başarısızlığı karşısında daha sabırlı, gayretli ve sorumluluk bilincine sahip bireylerdir (Lewandowski, 2005).

Bandura (2006) öz yeterlik inancının ölçülmesinde esas temele alınması gereken özellikleri, öğretimsel yeterlik, sınıf içi disiplin yeterliği, veli desteği sağlamada yeterlik, çevre desteği sağlamada yeterlik, okul içi kültür oluşturma yeterliği ve öğrenci ikna yeterliği olarak sıralamıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda çoğunlukla öğretmenlerin öğretimsel yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği ve öğrenci katılımını sağlamaya yönelik yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Akar, 2008; Koç, 2013; Ocak, Ocak ve Kutlu Kalender, 2017). Oysa çok farklı değişkenleri içerisinde barındıran eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik öz yeterlikleri kadar sosyal ve entelektüel öz yeterlikleri de incelenmesi gereken alanlar arasında sayılabilir (Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt, 2017). Öğretmenin hem sınıf içi hem de sınıf dışında eğitimin bir parçası olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenin öğretimsel süreç içerisinde öğrenci başarısı sağlaması, aile ve çevre desteğini alması ile mümkün olduğu bildirilmektedir (Gordon, 2013). Eğitim ortamlarında çeşitli dönemlerde eğitim sürecinde değişiklikler meydana gelmektedir. Öğretmenlerin de süreçte meydana gelen bu değişimleri doğru olarak yorumlayabilmesi ve anlamlandırabilmesi beklenmektedir (Özsoy, 2017). Entelektüel öz yeterlik inancı ile öğretmenlerin var olan bilgiyi anlama ve yorumlama becerilerine ilişkin öz yeterlik inancı ifade edilmektedir (Alemdağ, 2013). Öğretmenlerin entelektüel öz yeterlik inancına sahip olmaları ile de öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde meydana gelen değişimleri daha iyi anlamlandırmaları, doğru ve anlaşılır bir şekilde yorumlayabilmeleri ifade edilmektedir (Çolak vd. 2017).

Öğretmenin öz yeterlik inancının yüksek olması, öğrenme sürecinde öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almasını ve öğrenci özellikleri doğrultusunda eğitim sürecine yön vermesini etkilediği ifade edilmektedir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Yapılandırmacı eğitimle birlikte öğrenci öğrenmesi ön plana alınmış ve öğrenme sürecinde öğrenci aktifliği önemsenmiştir (Aston, 1998). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve geçmiş yaşantıları eğitim ve öğretim sürecinin hem planlayıcısı hem de uygulayıcısı olan öğretmenlerin öz yeterlik inancı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Dündar, 2008; Büyükkız, 2011).

Günümüzde ülkemize artan yoğun göç dalgası ile 2019'da Türkiye, dört milyondan fazla insanla dünyanın en büyük kayıtlı mülteci nüfusuna ev sahipliği yapmıştır. Mültecilerin 1,6 milyondan fazlası çocuk olmak üzere yaklaşık 3,6 milyonu Suriyeli'dir. Ayrıca, Türkiye ülke olarak, kayıt dışı mülteciler ve hareket halindeki göçmenler için önde gelen bir geçiş ülkesi olmaya devam etmektedir (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2019). Türkiye'deki ulusal mevzuat, aileleri geçici ve uluslararası koruma talebinde bulunmuş çocuklar dâhil olmak üzere, tüm çocukların eğitim alma hakkını desteklemektedir. Türkçe dil yeterliliği akademik başarı için kilit önem taşıdığından, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]), Milli Eğitim Bakanlığı ile çalışmalar yürüterek çocukların Türkçe eğitiminde daha fazla destek almasını sağlamaktadır (UNHCR, 2021). 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı "Yabancılarla Yönelik

Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge ile Türkiye’deki Suriyeli çocuklar sadece Suriyeli öğrencilerin devam ettiği Geçici Eğitim Merkezlerine değil, bunun yanı sıra Türkiye’deki devlet okullarına yasal olarak kaydolma hakkı kazanmıştır. Bu gelişme ile öğretmenler sınıflarına yeni katılan farklı kültürlere ait öğrencilerle birlikte ders yapmaya başlamışlar ve bu durum öğretmenlerin sınıflarında kullanmış oldukları iletişim dilini, öğretim sürecinde kullanacağı yöntem ve teknikleri üzerinde yeniden düşüncelerini gerektirmiştir. Öğretmenlerin bu konuda kendilerine ilişkin yeterlik algıları öğrencilerin öğrenimi ve öğrenim sürecini öğrenci gereksinimleri doğrultusunda yönlendirebilmeleri açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenin sınıf içinde öğretim sürecini nasıl yönlendirdiği, kullanmış olduğu yöntem ve teknikler, öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarının incelenmesine konu olmuş, öğretmen ve öğrenci merkezli iki türlü öğretmen davranışları olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2004). Öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı eğitim anlayışı 2005-2006 yılından itibaren ülkemizde okullarda uygulanmaya başlamış ve öğretmenlerin sınıf içerisindeki rollerinin de değişmesini zorunlu kılmıştır. Öğretmenlerden öğrenmeyi öğrenebilen, öz yeterlilik becerisine sahip, yaratıcı, eleştiren ve bilgiyi uygulama becerisine sahip bireyler yetiştirmeleri (Kuru, 2018), sorun çözme, iş birlikli çalışma, öğretimsel sorumluluklarını yerine getirme, okul, aile ve çevre ile etkili iletişim kurabilmeleri beklenmektedir (Gordon, 2013). Eğitim öğretim sürecinin daha verimli olabilmesi öğrencinin sınıf içerisinde öğrenme sürecine aktif katılımının artması ile mümkündür (Küpeli, 2019). Ancak öğretmenin sınıf içerisinde öğrenci merkezli bir yaklaşım oluşturabilmesi öğretmenin öz yeterlik becerisinin gelişmesi ile mümkün olabileceği düşünülmektedir (Üce, 2019).

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğrenci veya öğretmen merkezli öğretim, yöntem ve teknikleri kullanma tercihlerinin öğretmenlerin öz yeterlik inancıyla yakın ilişkili olduğu düşünülmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Bu nedenle öz yeterlik inancının gelişimi birbiri ile ilişkili alanların bir arada incelenmesini gerekli kılmaktadır (Zimmerman, 2000). Alanyazında öğretmen öz yeterlik inancı üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okutmuş oldukları sınıf gibi değişkenler incelenmiştir (Altunbaş, 2011; Zararsız, 2012; Çiftçi, 2016). Eğitim öğretim sürecinin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi ve öğretim sürecinde tüm paydaşların yer almasını sağlayabilmesi öğretmen öz yeterlik inancını desteklemektedir (Özata, 2007). Öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin kullanmış olduğu yöntemler ile liderlik stillerinin öğretim sürecine yönelik yansımalarına ağırlık verdiği görülmüştür (Çakır, 2015; Kaya, 1993). Sınıf içinde öğretmenlerin öz yeterlik inancının yüksek olması öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanmış olduğu yöntem ve tekniklerin etkili kullanmasını, daha etkili bir sınıf içi iletişim dili geliştirebilmelerini ve öğrenci merkezli bir eğitim oluşturabilmelerini etkileyeceği düşünülmüştür. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ve sınıf içi davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin;

1. Öz yeterlik düzeyleri, cinsiyet, hizmet yılı, okutulan sınıf düzeyi ve sınıfında yabancı öğrenci olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Sınıf içi davranışları, cinsiyet, hizmet yılı, okutulan sınıf düzeyi ve sınıfında yabancı öğrenci olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öz yeterlik düzeyleri ve sınıf içi davranışları arasında ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığının araştırıldığı bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kapsamında, karşılaştırma ve korelasyon türünden tarama yapmaya imkan tanıyan ilişkişel tarama modeli” (Karasar, 2005) kullanılmıştır.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçimi ilk olarak belirtilen ilçelerin resmi web sitelerinden okul listeleri alınmış daha sonra okullar seçkisiz random örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında mart ve nisan aylarında ilkokullarda görev yapan 262 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci sonrasında toplanan formlarda eksiklikler veya hatalı olduğu görülen 15 tane form çıkarılmış ve geriye kalan 247’si dikkate alınmıştır. Araştırmanın örnekleme ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Kadın	89	36,0
	Erkek	158	64,0
	Toplam	247	100,0
Kıdem	1-5	16	6,5
	5-10	19	7,7
	10+	212	85,8
	Toplam	247	100,0

## Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi

Sınıf Düzeyi	1.sınıf	56	22,7
	2.sınıf	51	20,6
	3.sınıf	88	35,6
	4.sınıf	52	21,1
	Toplam	247	100,0
Sınıfında Yabancı Öğrenci	Var	177	71,7
	Yok	70	28,3
	Toplam	247	100,0

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların 89'unun kadın, 158'inin tanesinin erkek katılımcılardan oluştuğu; 1-5 mesleki kıdeme sahip 16, 5-10 mesleki kıdeme sahip 19, 212'sinin 10 ve üzeri kıdeme sahip olduğu; 56'sının 1. sınıf, 51'nin 2. sınıf, 88'inin 3.sınıf öğretmeni, 52'sinin 4.sınıf öğretmeni olduğu ve 177 tanesinin sınıfında yabancı öğrenci olduğu ve 70'inin sınıfında yabancı öğrenci olmadığı görülmüştür.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### 2.3.1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen öz yeterlik ölçeği" 27 maddeden oluşmaktadır. "Akademik öz yeterlik, mesleki öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve entelektüel öz yeterlik" olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde katılmıyorum (1) ile katılıyorum (5) aralığında puanlanan ölçeğin değerlendirilmesi ölçekte alınan en yüksek puana göre değerlendirilmektedir. Öğretmen öz yeterlik ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 27 en yüksek puan 135'tir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Her bir faktöre yönelik alınan puanın veya ölçeğin tümüne yönelik alınan puanın artması öğretmenlerin o alt faktöre yönelik öz yeterlik inancının arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Öğretmen öz yeterliği ile ilgili açılımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlara ilişkin faktör yükü değerleri; Akademik öz yeterlik .47 ile .87; Mesleki öz yeterlik .58 ile .72; Sosyal öz yeterlik .54 ile .77; Entelektüel öz yeterlik .52 ile .78 arasında değişmektedir. Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri; akademik öz yeterlik .75; Mesleki öz yeterlik .86; Sosyal öz yeterlik .88 ve entelektüel öz yeterlik .87 olarak bulunmuştur.

Bu çalışma için ölçeğin güvenilirlik analizi yeniden yapılmış ve ölçeğin tümü için Cronbach alfa değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri; akademik öz yeterlik .86, mesleki öz yeterlik .92, sosyal öz yeterlik .73 ve entelektüel öz yeterlik için .91 olarak hesaplanmıştır. Belirtilen bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.



### 2.3.2. Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği

Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş (2004) tarafından geliştirilen sınıf içi davranış ölçeği beşli likert tipinde oluşturulmuş ve ölçeğin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır. Ölçek, “hemen hemen hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “bazen (3)”, “genellikle (4)”, “hemen hemen her zaman (5)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölkten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135’dir. Ölçek alınabilecek en yüksek puan, öğrenci merkezli eğitime yönelik etkinliklerin sıklıkla gösterildiğini ifade etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda göre 27 maddelik tek boyutlu ölçeğin madde yük değerlerinin .361 ile .684 arasında değiştiği sonucunda ulaşılmıştır. Ölçeğin Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .836 olarak bulunmuş ve ölçeğin test tekrar test güvenilirliği .84 olarak elde edilmiştir. Doğrulamalı factor analizi sonucu hesaplanan değerler  $\chi^2 = 921.87$ , GFI .81, AGFI .78, RMR .043 VE RMSEA .078 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa değeri .904 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach alfa değeri yeniden hesaplanmış ve .93 olarak bulunmuştur. Belirtilen bu değerleri ölçeğin geçerliliğinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

### 2.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan kişilerle ilgili temel bilgileri elde etme için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan kişilerin cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve sınıflarında yabancı öğrenci olup olmaması gibi değişkenler toplanmıştır.

### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için ilk olarak Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli izinler alınmıştır. Araştırma Adana ili Seyhan, Sarıçam, Çukurova ve Yüreğir ilçelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde mart ve nisan ayları içinde veriler toplanmıştır. Öğretmenlere, ölçekler ders aralarında ve gün ortası zamanlarda uygulanmıştır. Ölçeğin tamamlanması yaklaşık on beş dakika sürmüştür.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS IBM22 programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde hangi tür testlerin kullanılacağını belirlemek amacıyla veri toplama araçlarından elde edilen değerlerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla veri analizinde kullanılacak tüm değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmış ve çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının 0,05 anlamlılık düzeyine göre  $\pm 1.5$  değerleri arasında bulunması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçeklerle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini

belirlemek için çarpıklık (skewness)-basıklık (kurtosis) ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Her iki ölçüğe ve bu ölçeklerin tüm alt boyutlarına verilen yanıtlara ait çarpıklık-basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer aldığı görülmüştür. Bu sonuçlar dikkate alındığında verilerin normal dağıldığına karar verilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada belirlenen değişkenlere göre öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların farklılaşıp farklılaşmadığını bakılmıştır. İki veya daha fazla grubu, belirli bir değişkene göre karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca fark bulunan gruplarda farkın hangi gruplar arasında değiştiğini belirlemek amacıyla post hoc işlemi yapılmıştır. Post hoc testlerinden grup varyanslarının eşit ancak örneklem grupları arasında eşitsizlik olduğunda scheffe testi kullanılır (Büyüköztürk, 2015). Bu nedenle bu çalışmada Post hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır. Öz yeterlik ölçeği ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki yanıtlar arasında ilişki pearson korelasyon testi uygulanarak hesaplanmıştır.

## 2.6. Araştırmanın Etik İzinleri

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. Çalışma için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler alınmış ve gönüllü katılımın sağlanması amacıyla katılımcıların onayı alınmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorum

### 3.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ile İlgili Bulgular

Bu bölümde öğretmen öz yeterlik ölçeğine verilen cevapların araştırmada belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için incelemelerde bulunulmuştur. İnceleme sırasında öğretmenlerin öz yeterlik ölçeğinin tamamına ilişkin vermiş olduğu cevaplar ve ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin vermiş olduğu cevaplar ayrı ayrı ele alınmıştır.

**Tablo 2.** Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları	n	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	s
Akademik öz yeterlik	247	10	25	21,7	3,21
Mesleki öz yeterlik	247	15	35	31,4	3,84
Sosyal öz yeterlik	247	24	40	35,7	4,36
Entelektüel öz yeterlik	247	15	35	28,6	4,94
Öz yeterlik ölçeği	247	79	135	117,5	13,06

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla elde edilen verilerin ortalamalarına bakılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik öz yeterlik ( $\bar{X}_{\text{akademik öz yeterlik}}=21,7$ ), entelektüel öz yeterlik ( $\bar{X}_{\text{entelektüel öz yeterlik}}=31,4$ ), mesleki öz yeterlik ( $\bar{X}_{\text{mesleki öz yeterlik}}=31,4$ ), sosyal öz yeterlik ( $\bar{X}_{\text{sosyal öz yeterlik}}=35,7$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin tümü için elde edilen puanlar incelendiğinde ( $\bar{X}_{\text{öz yeterlik}}=117,5$ ) öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik inancı sergilediği görülmüştür.

Öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği ve alt ölçek puanları arasında **cinsiyete** göre .05 manidarlık düzeyinde bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
Akademik öz yeterlik	Erkek	89	21,82	3,23	0,305	0,650
	Kadın	158	21,68	3,22		
Mesleki öz yeterlik	Erkek	89	31,29	4,06	-0,345	0,570
	Kadın	158	31,46	3,73		
Sosyal öz yeterlik	Erkek	89	35,52	4,69	-0,552	0,121
	Kadın	158	35,84	4,18		
Entelektüel öz yeterlik	Erkek	89	28,98	4,79	0,862	0,381
	Kadın	158	28,42	5,02		
Öz yeterlik	Erkek	89	117,62	13,63	0,115	0,305
	Kadın	158	117,43	12,77		

Tablo 3 incelendiğinde akademik öz yeterlik ( $t=0,305$ ;  $p>0,05$ ), mesleki öz yeterlik ( $t=-0,345$ ;  $p>0,05$ ), sosyal öz yeterlik ( $t=-0,552$ ;  $p>0,05$ ), entelektüel öz yeterlik ( $t=0,862$   $p>0,05$ ) alt boyutları ve ölçeğin toplam ( $t=0,115$ ;  $p>0,05$ ) puanları ile cinsiyet değişkeni arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği ve alt ölçek puanlarının **mesleki hizmet yılı** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Ölçek Puanlarının Mesleki Hizmet Yıllarına Göre Analizini Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Mesleki Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Akademik öz yeterlik	1-5	16	19,9	4,49	Gruplar arası	89.444	2	44.722	4,439	0,01
	5-10	19	20,5	3,98	Gruplar içi	2458.451	244	10.076		
	10+	212	21,9	3,00	Toplam	2547.895	246			
	Toplam	247	21,7	3,21						
Mesleki öz yeterlik	1-5	16	30,6	4,27	Gruplar arası	32.703	2	16.352	1.105	0,33
	5-10	19	30,4	3,73	Gruplar içi	3610.811	244	14.798		
	10+	212	31,5	3,82	Toplam	3643.514	246			
	Toplam	247	31,4	3,84						
Sosyal öz yeterlik	1-5	16	34,7	4,07	Gruplar arası	31.606	2	15.803	0,827	0,43
	5-10	19	34,9	3,79	Gruplar içi	4664.759	244	19.118		
	10+	212	35,8	4,43	Toplam	4696.364	246			
	Toplam	247	35,7	4,36						
Entellektüel öz yeterlik	1-5	16	27,0	5,50	Gruplar arası	44.728	2	22.364	0,915	0,40
	5-10	19	26,8	5,51	Gruplar içi	5963.005	244	24.439		
	10+	212	28,1	4,84	Toplam	6007.733	246			
	Toplam	247	28,0	4,94						
Öz yeterlik	1-5	16	118,0	13,15	Gruplar arası	612.547	2	306.273	1,807	0,16
	5-10	19	110,7	12,99	Gruplar içi	41355.202	244	169.489		
	10+	212	112,6	13,01	Toplam	41967.749	246			
	Toplam	247	112,8	13,06						

Tablo 4 incelendiğinde, akademik öz yeterlik alt boyutunda verilen yanıtlara ilişkin mesleki kıdem değişkenine verilen yanıtlara göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=4,439; p<0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmış ve 10 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin akademik öz yeterlik alt boyutunda ( $\bar{X}$  =21,9), 1-5 yıllık

mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $\bar{X}=19,9$ ). “Mesleki öz yeterlik” alt boyutu ( $F=1,105$ ;  $p>0,05$ ), “Sosyal öz yeterlik” alt boyutu ( $F=0,827$ ;  $p>0,05$ ), “Entelektüel öz yeterlik” alt boyutu ( $F=0,915$ ;  $p>0,05$ ) ve Öz yeterlik ölçeğinin tamamına verilen yanıtlar ( $F=1,807$ ;  $p>0,05$ ) ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine vermiş oldukları yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği ve alt ölçek puanlarının **okutulan sınıf düzeyi** değişkenine göre göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Ölçek Puanlarının Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizini Gösteren ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Akademik öz yeterlik	1.Sınıf	56	21,4	3,59	Gruplar arası	32.511	3	10.837	1,047	0,37
	2.Sınıf	51	21,2	3,59	Gruplar içi	2515.384	243	10.351		
	3.Sınıf	88	22,1	2,69	Toplam	2547.895	246			
	4.Sınıf	52	21,9	3,21						
	Toplam	247	21,7	3,21						
Mesleki öz yeterlik	1.Sınıf	56	30,4	4,43	Gruplar arası	177.150	3	59.050	4.140	0,00
	2.Sınıf	51	30,8	4,01	Gruplar içi	3466.364	243	14.265		
	3.Sınıf	88	32,4	2,99	Toplam	3643.514	246			
	4.Sınıf	52	31,1	3,94						
	Toplam	247	31,4	3,84						
Sosyal öz yeterlik	1.Sınıf	56	35,3	4,17	Gruplar arası	64.739	3	21.580	1,132	0,33
	2.Sınıf	51	35,0	4,83	Gruplar içi	4631.625	243	19.060		
	3.Sınıf	88	36,3	3,90	Toplam	4696.364	246			
	4.Sınıf	52	35,8	4,81						
	Toplam	247	35,7	4,36						
Entellektüel öz yeterlik	1.Sınıf	56	27,4	5,42	Gruplar arası	264.118	3	88.039	3.725	0,01
	2.Sınıf	51	28,1	4,50	Gruplar içi	5743.615	243	23.636		
	3.Sınıf	88	29,9	4,65	Toplam	6007.733	246			
	4.Sınıf	52	28,0	4,91						
	Toplam	247	28,6	4,94						
Öz Yeterlik	1.Sınıf	56	114,6	14,0	Gruplar arası	1752..085	3	584.028	3.529	0,01
	2.Sınıf	51	115,2	12,1	Gruplar içi	40215.664	243	165.497		
	3.Sınıf	88	120,9	11,0	Toplam	41967.749	246			
	4.Sınıf	52	116,9	14,9						
	Toplam	247	117,5	13,0						

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği ve alt ölçek puanlarının okutulan sınıf düzeyi değişkenine ilişkin olarak "Mesleki öz yeterlik" alt boyutu (F=4,140; p<0,05), "Entelektüel öz yeterlik" alt boyutu (F=3,725; p<0,05) ve "Öz yeterlik ölçeği"nin tümü (F=3,529; p<0,05) için verilen yanıtlara ilişkin okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre verilen yanıtlar arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmış ve mesleki öz yeterlik alt boyutu için 3. sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}$  =32,4), 1. sınıf öğretmenlerinden ( $\bar{X}$  =30,4) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Entelektüel alt boyutu için 3. Sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}$  =29,9), 1. sınıf öğretmenlerinden ( $\bar{X}$  =27,4) daha yüksek ortalamaya olduğu görülmüştür. Öz yeterlik ölçeğinin tümü için 3.sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}$  =120,9) 1. sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından ( $\bar{X}$  =114,6) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği ve alt ölçek puanlarının **sınıfta yabancı öğrenci** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Ölçek Puanlarının Sınıfta Yabancı Öğrenci Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Yabancı Öğrenci	n	$\bar{X}$	ss	t	p																																									
Akademik Öz Yeterlik	Var	177	21,7	3,22	0,288	0,80																																									
	Yok	70	21,6	3,23			Mesleki Öz Yeterlik	Var	177	31,4	3,92	0,599	0,61	Yok	70	31,1	3,66	Sosyal Öz Yeterlik	Var	177	35,9	4,15	1,044	0,04	Yok	70	35,2	4,86	Entelektüel Öz Yeterlik	Var	177	28,7	4,91	0,769	0,99	Yok	70	28,2	5,02	ÖZ YETERLİK	Var	177	117,9	12,6	0,888	0,51	Yok
Mesleki Öz Yeterlik	Var	177	31,4	3,92	0,599	0,61																																									
	Yok	70	31,1	3,66			Sosyal Öz Yeterlik	Var	177	35,9	4,15	1,044	0,04	Yok	70	35,2	4,86	Entelektüel Öz Yeterlik	Var	177	28,7	4,91	0,769	0,99	Yok	70	28,2	5,02	ÖZ YETERLİK	Var	177	117,9	12,6	0,888	0,51	Yok	70	116,3	13,9								
Sosyal Öz Yeterlik	Var	177	35,9	4,15	1,044	0,04																																									
	Yok	70	35,2	4,86			Entelektüel Öz Yeterlik	Var	177	28,7	4,91	0,769	0,99	Yok	70	28,2	5,02	ÖZ YETERLİK	Var	177	117,9	12,6	0,888	0,51	Yok	70	116,3	13,9																			
Entelektüel Öz Yeterlik	Var	177	28,7	4,91	0,769	0,99																																									
	Yok	70	28,2	5,02			ÖZ YETERLİK	Var	177	117,9	12,6	0,888	0,51	Yok	70	116,3	13,9																														
ÖZ YETERLİK	Var	177	117,9	12,6	0,888	0,51																																									
	Yok	70	116,3	13,9																																											

Tablo 6 incelendiğinde "Sosyal öz yeterlik" alt boyutuna verilen yanıtlara ilişkin yabancı öğrenci değişkenine göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t=1,044; p>0,05). Sınıfında yabancı öğrenci olan öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}_{var}$  =35,9) sınıfında yabancı öğrenci olmayan öğretmenlere göre ( $\bar{X}_{yok}$  =35,2) daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yabancı öğrenci bulunması öğretmenlerin öz yeterlik ölçeğinin sosyal öz yeterlik alt

boyutu ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. “Akademik öz yeterlik” alt boyutu ( $t=0,288$ ;  $p>0,05$ ), “Mesleki öz yeterlik” alt boyutu ( $t=0,599$ ;  $p>0,05$ ), “Entelektüel öz yeterlik” alt boyutu ( $t=0,769$ ;  $p>0,05$ ) ve “Öz yeterlik ölçeği”nin tamamına yönelik verilen yanıtlar ( $t=0,888$ ;  $p>0,05$ ) ile öğretmenlerin sınıflarında yabancı öğrenci olup olmaması arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

### 3.2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Öğretmen Davranışları ile ilgili Bulgular

**Tablo 7.** Sınıf İçi Öğretmen Davranışı Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	s
Sınıf İçi Öğretmen Davranışı	247	59	135	113,8	14,90

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik öğretmenlerin ortalamalarına bakılmıştır. Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının  $\bar{X} = 113,8$  ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışı ölçeğinden almış olduğu puanlar ile **cinsiyet** değişkeni arasında .05 manidarlık düzeyinde bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Sınıf İçi Öğretmen Davranışı Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizini Gösteren t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Sınıf içi öğretmen davranışı	Erkek	89	111,1	16,3	-2,225	0,01
	Kadın	158	115,4	13,8		

Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin tamamına ilişkin alınan puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında .05 düzeyinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ( $t=-2,225$ ;  $p<0,05$ ). Erkek öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}_{erkek}=111,1$ ) kadın öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X}_{kadın}=115,4$ ) daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi davranış ölçeğinden almış olduğu puanların **mesleki kıdem** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Sınıf içi Öğretmen Davranışı Ölçeğinden Alınan Puanların Mesleki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Analizini Gösteren ANOVA Sonuçları

Mesleki Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	s	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
1-5	16	118,0	13,40	Gruplar arası	533.435	2	266.718		
5-10	19	110,7	15,59	Gruplar içi	54148.614	244	221.921	1,202	0,30
10 +	212	112,6	15,16	Toplam	54682.049	246			
Toplam	247	112,8	15,10						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi davranış ölçeğinden almış olduğu puanların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonunda sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinden alınan puanlar ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=1,202; p>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi davranış ölçeğinden almış olduğu puanların **okutulan sınıf düzeyi** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Sınıf içi Öğretmen Davranışı Ölçeğinden Alınan Puanların Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizini Gösteren ANOVA Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
1.Sınıf	56	110,4	16,9	Gruplar arası	543.786	3	181.262		
2.Sınıf	51	113,8	15,1	Gruplar içi	54138.263	243	222.791		
3.Sınıf	88	114,2	13,8	Toplam	54682.049	246		0,814	0,487
4.Sınıf	52	112,5	14,9						
Toplam	247	112,8	15,1						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi davranış ölçeğinden almış olduğu puanların okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinden alınan puanlar ile okutmuş sınıf düzeyleri arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir (F=0,814; p>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi davranış ölçeğinden almış oldukları puanlar ile **sınıfta yabancı öğrenci** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.



**Tablo 11.** Sınıf İçi Öğretmen Davranışı Ölçeğine Verilen Cevapları Yabancı Öğrenci Değişkenine Göre Analizini Gösteren T Testi Sonuçları

Ölçek	Yabancı Öğrenci	n	$\bar{X}$	s	t	p
Sınıf içi öğretmen davranışı	Var	177	113,1	14,3	-1,220	0,184
	Yok	70	115,7	16,2		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi davranış ölçeğinden almış oldukları puanlar ile yabancı öğrenci değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sınıf içi öğretmen davranışı ölçeğinden alınan puanlar ile öğretmenlerin sınıflarında yabancı öğrenci olup olmaması arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur ( $t=-1,220;p>0,05$ ).

### 3.3. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Davranışları ile Sınıf İçi Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Öz yeterlik ölçeğine ve alt boyutlarına verilen yanıtlar ile sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğine verilen yanıtlar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığına yanıt bulmak için pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ile Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi ile Analizi

	Öğretmen Davranış	
Akademik Öz Yeterlik	r	0,453**
	p	0,000
Mesleki Öz Yeterlik	r	0,520**
	p	0,000
Sosyal Öz Yeterlik	r	0,336**
	p	0,000
Entellektüel Öz Yeterlik	r	0,455**
	p	0,000
Öz Yeterlik	r	0,514**
	p	0,000

\*\*p<.01

Hesaplanan pearson korelasyonu testi sonucunda “akademik öz yeterlik” alt boyutu ( $r=0,453$ ;  $p<0,05$ ), “mesleki öz yeterlik” alt boyutu ( $r=0,520$ ;  $p<0,05$ ), “sosyal öz yeterlik” alt boyutu ( $r=0,336$ ;  $p<0,05$ ), “entelektüel öz yeterlik” alt boyutu ( $r=0,455$ ;  $p<0,05$ ) ve “öz yeterlik ölçeği”nin tümü ( $r=0,514$ ;  $p<0,05$ ) ile “Sınıf içi öğretmen davranışları” arasında orta ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğretmenlerin öz yeterliklerinin artması ile sınıf içi öğretmen davranışları benzer şekilde artış göstermektedir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan benzer çalışmalarda da (Bakaç ve Özen, 2017; Ermiş, 2019; Öztürk ve Erdem, 2017; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) öğretmenlerin öz yeterlik inançları yüksek bulunmuştur. Bu durum sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin gelişimini dört yıl boyunca takip edebilmelerine ve öğrencilerde meydana gelen değişimi daha yakından inceleme şansına sahip olmalarıyla (Telef, 2011) açıklanabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazında bu konuda farklı bulgulara rastlanmıştır. Kadın öğretmenlerin öz yeterliklerinin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğuna yönelik araştırma sonuçları (Klassen ve Chiu, 2010; Romi ve Leyser, 2007; Ekici, 2006; Özdemir, 2008; Kuru, 2018; Ermiş, 2019) bulunurken, erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerinden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduklarını belirten çalışmalar da vardır (Korkut ve Babaoğlu, 2012; Oğuz, 2009; Toptemir, 2013). Öz yeterlik inancını cinsiyet değişkeni ile ele alan araştırmaların farklı sonuçlar vermesi konu ile ilgili daha derin araştırmalara ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmen öz yeterlik inancı ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Akademik öz yeterlik öğretmenlerin mesleğine yönelik inancıyla ilgilidir. Öğretmenin alana yönelik özgün yöntem ve teknikler ortaya koyabilmesi yeni gelişmeleri takip edebilmesi de akademik öz yeterlik içerisinde ele alınmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). 1-5 yıllık mesleki hizmete sahip öğretmenlerin akademik öz yeterlik düzeyi diğer gruplardan daha düşük çıkmıştır. Bu öğretmenlerin göreve yeni başlamalarından kaynaklı ve neyi nasıl uygulayacakları konusunda pratiklerinin olmamasından kaynaklanabileceğini akla getirmektedir.

Öz yeterlik ile öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Mesleki öz yeterlik öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim sürecini verimli bir şekilde yönetebilmeleri ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim sürecini yönlendirebilmeleri olarak ifade edilmiştir (Bandura, 1993). Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançları diğer sınıf düzeyini okutan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada entelektüel öz yeterlik inançları ile öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Entelektüel öz yeterlik eğitsel anlamda öğretmenlerin eğitim ortamlarında meydana gelen değişim veya gelişime eleştirel bir gözle bakabilmesini ve çeşitli yorumlar getirebilmesi olarak ifade edilebilir (Arslan ve Uslu, 2015). Bu anlamda entelektüel bireylerin bilgili, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olabilmesi gerekir (Yılmaz, 2007).

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile sınıflarında yabancı öğrenci bulunması değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Sınıflarında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin sosyal öz yeterlik inancının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Sosyal öz yeterlik, bireyin sosyal bir faaliyet olarak grup içinde yer alabilmesi (Connolly, 1989), davranışlarının toplum içerisinde kabul gördüğünü fark etmesi (Coleman, 2003) olarak ifade edilmiştir. Bu konuda sınıf öğretmenlerinin yabancı öğrencilerle iletişim dilinin ortak olmaması ve velilerle kurulan iletişimin sınırlı olması gibi faktörlerin öğretmenlerin sosyal öz yeterlik becerilerini etkilediği düşünülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci merkezli bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Özpolat (2013) öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olabileceği bu nedenle öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak çoklu öğrenme ortamlarının sunulması gerektiğini bildirmiştir. Öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve hedef davranışların kazanılmasında öğrenci katılımını önemseyen yaklaşımların önemsendiği görülmüştür (Korkmaz, 2007). Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli bir eğitim tercih etmeleri ülkemizde 2005 yılında uygulanan yapılandırmacı eğitim yaklaşımının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Sınıf içi öğretmen davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark çıkmıştır. Benzer çalışmalar incelendiğinde (Büyükköztürk vd., 2004; Çakır, 2015; Dündar, 2008) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf içerisinde daha öğrenci merkezli bir yaklaşım sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrencilerle daha fazla iletişim kurmaları, sınıf içerisinde daha olumlu bir ortam oluşturmaları, öğrencilerin öğrenim sürecine aktif katılımlarını arttırmakta ve bu durumun öğrenci başarısını desteklediği ifade edilmektedir (Öztürk, Şahin ve Koç, 2002).

Sınıf içi öğretmen davranışları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatürde bu konuda farklı sonuçlara rastlanmıştır. Çakır (2015) öğretmenlerin mesleki kıdem ve sınıf içi davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla öğrenci merkezli davranışlar gösterdiklerini bulmuştur. Öğretmenlerin yıllar geçtikçe öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemeleri öğrenci ilişkilerini daha iyi yönetme, kullanılan öğretim stratejileri ve materyallerine daha etkin kullanmaları, problem çözme sürecinde kendilerini zamanla geliştirmeleri bu durumu etkileyen etmenler arasında sayılabilir (Uğurlugelen, 2019). Literatürde yer alan bu bulgulara ek olarak tam tersini ifade eden çalışmalarda bulunmaktadır. Maden, Durukan ve Akbaş (2011) 1-5 yıllık ve 6-10 yıllık öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı daha çok tercih ettikleri bunun nedeni olarak ise öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşım uygulamasını daha kolay benimzedikleri şeklinde bildirmiştir.

Öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıf düzeyi ile sınıf içi davranışları arasında anlamlı olarak bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıf düzeylerinin değişmesi öğrenim sürecinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planlamasını gerekli kılmaktadır (İncik ve Tarrıseven, 2012). Linnenbrink ve Printrich (2003) öğretmenlerin öğrenci özelliklerini dikkate alarak öğretim sürecini yönlendir-

meleri öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında etkili olduğunu bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen veya öğrenci merkezli eğitim tercihlerinin sınıf düzeyinde farklılık oluşturmaması sınıf öğretmenlerinin dört yıl süresince öğrenci özelliklerini takip edebilmesi ve öğretim sürecini öğrenci özellikleri doğrultusunda yönlendirebilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları, sınıflarında yabancı öğrenci bulunup bulunmamasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Uğurlugelen (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe öğreticilerin ana dili Türkçe olmayan Suriyeli öğrencilere uygulamış oldukları öğretim etkinliklerinin ana dili Türkçe olan öğrencilerle benzer özellikler gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Yabancı öğrencilere yönelik uygulanan Türkçe öğretimi yöntem ve tekniklerinin ana dili Türkçe olan öğrencilere uygulanan yöntem ve tekniklerle benzer özellikler göstermesi öğretmenlerin öğrenci veya öğretmen merkezli yaklaşımlarını etkilemediği düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları ile öz yeterlik inançları incelendiğinde akademik öz yeterlik inancı ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında orta ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Akademik öz yeterlik inancı öğretmenin kendi alanına yönelik bilgisi olarak ifade edilebilir (Ekici, 2012). Bandura (1993) öğretmenlerin akademik öz yeterlik inancının öğretmenlerin başarısında önemli bir yordayıcı olabileceğini belirtmiştir. Mesleki öz yeterlik inancı ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ocak vd. (2017) sınıf öğretmenlerinin geleneksel veya yapılandırmacı eğitim yaklaşım tercihlerinin, içsel ve dışsal faktörlerden etkilendiğini ifade ederek, öğrenme-öğretme süreci ile öz yeterlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Telef (2011) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artmasıyla; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri kullanma gibi öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşıma dönük davranışlarının arttığını belirtmiştir. Deniz (2005) çalışmasında sınıf öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenci ihtiyaçları dikkate alması ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlerin esnek davranabilmesi gerektiğini ifade ederek öğrenci merkezli yaklaşımla sınıf içerisinde öğretmenlerin iş birliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı davranması gerektiğini ifade etmiştir. Belirtilen bu sonuçlar öz yeterlik inancının yükselmesiyle öğrenci başarısı arasındaki pozitif ilişkiye dikkat çekmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin olarak sınıf içi öğretmen davranışları ile sosyal öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Connolly (1989) sosyal öz yeterlik inancı kişiler arası ilişkilerde başarılı olma, sosyal aktivitelere katılımı sağlama şeklinde bildirmiştir. Coleman (2003) sosyal öz yeterlik inancının artmasıyla bireyin bulunmuş olduğu sosyal çevre içerisindeki davranışları arasındaki uyumun arttığını ifade etmiştir. Bu anlamda sosyal öz yeterliliğin öğretmenlerin öğrenci, okul ve veli arasındaki ilişkiyi kontrol etmesi yönüyle önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son sorusuna ilişkin diğer bir bulguda, sınıf içi öğretmen davranışları ile entelektüel öz yeterlikleri arasında orta ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Demir (2019) entelektüel kavramını bireyin düşünme, değerlendirme ve eleştirme becerilerini kapsayan geniş bir kavram olarak ifade etmiştir. Duman (2008) entelektüel kişinin özelliklerini belli bir görüş ve düşünce içinde olmadan yalnızca problemlerin çözümüne odaklı, toplum için önemli olay ve olguları açıklayabilme yorumlayabilme becerisine sahip olan kişi olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin entelektüel öz yeterlik inancı ile eğitim sistemi içerisinde meydana gelen değişim ve gelişmeleri yorumlayabilmesi bilimsel bir bakışla değerlendirmelerde bulunabilmesi olarak ifade edilmektedir (Çolak vd. 2017).

Sonuç olarak öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile sınıf içi davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin akademik öz yeterliliği artırmak amacıyla hizmet-içi eğitim çalışmalarında aktif olarak katılmaları sağlanabilir. Üniversitelerde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı çerçevesinde öğretmenlerin aktif öğrenme, problem çözme, beyin fırtınası, yaratıcı düşünme gibi öğrenci merkezli eğitim uygulamalarını esas alan yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda daha fazla pratik kazanmasına imkan sağlanabilir. Sınıflarında ana dili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik eğitsel aktivitelerin, öğretmenlerin kullanmış olduğu öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine yönelik deneysel bir çalışma ile farklı sonuçlar elde edilebilir.

### Kaynakça

- AKAR, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- ALEMDAĞ, S. (2013). *Öğretmen adaylarında fiziksel aktiviteye katılım sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz yeterlik ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- ALTUNBAŞ, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- ARSLAN, H. ve Uslu, B. (2015). Faculty's academic intellectual leadership: predictive relations with several organizational characteristics of universities. *Journal of Higher Education and Science*, 5(2), 125-135.
- ASTINGTON, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*, 56(3), 46-48.
- BAKAÇ, E. ve Özen, R. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1389-1404.
- BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>

## Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi

- BANDURA, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- BÜYÜKİKİZ, K.K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç, E., Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2004). Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 212-229.
- ÇAKIR, M. (2015). *Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili konak ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- ÇINAR, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11). 47-64.
- ÇİFTÇİ, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ÇOLAK, İ., Yorulmaz, Y.İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1). 20-32.
- COLEMAN, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351-368.
- CONNOLLY, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: relations with self-concept, social-adjustment and mental health. *Canadian Journal Of Behaviur Science Review*, 21(3), 258-269.
- DEMİR, F. (2019). *Akademik entelektüel liderlik, örgütsel destek ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Üniversitesi Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- DEMİRTAŞ, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96-111.
- DENİZ, İ. (2005). *Öğrenci merkezli fen bilgisi eğitiminin öğrenci başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- DÖNMEZ, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlilik inançlarının denetim odağına göre farklılığının incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- DUMAN, B. (2008). Öğrenme-öğretme sürecindeki entelektüel şizofrenizm. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 287-321.
- DÜNDAR, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- EKİCİ, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Journal of Educational Research*, 24,87-96.
- EKİCİ, G. (2012). Akademik öz yeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- ERMİŞ, M. (2019). *Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

- GORDON, T. (2013). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Profil yayıncılık: İstanbul.
- İNCİK, E.Y. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 172-184.
- KARADEMİR, T. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme nesnesi öz-yeterlilik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Nobel Kitap Evi.
- KAYA, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’de Uygulama*. Ofset Matbaacılık.
- KLASSEN, R. ve Chiu, M.M. (2010). Effects on teacher’ self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- KOÇ, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme oluşturma ortamı becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 240-255.
- KORKUT, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 270-282.
- KORKMAZ N. (2007). *İlköğretim okullarında -etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul- tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KURU, G.Ç. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- KÜPELİ, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- LİNNENBRİNK, E.A. ve Pintrich, P.R. (2003). The role self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading ve Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- LEWANDOWSKI, K.H.L. (2005). *A study of the relationship of the teachers’ self-efficacy and the impact of leadership and professional development* (Unpublished doctoral dissertation). İndian University of Pennsylvania.
- MADEN, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- OCAK, G., Ocak, İ. ve Kutlu Kalendar, M.D. (2017). Öğretmen öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- OĞUZ, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 24, 281-290.
- ÖZATA, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- ÖZDEMİR, M.S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 277-306.

## Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi

- ÖZPOLAT, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli yaklaşımın yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- ÖZSOY, G.A. (2017). *Devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile değişime direnme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZTÜRK, B., Şahin, T.F. ve KOÇ, G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 390-341.
- ÖZTÜRK, B. ve Erdem, İ.S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- PAJARES, F.(1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- ROMÍ, S. ve Leyser, Y. (2007). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- TABACHNICK, B. ve Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çeviri Editörü). Nobel Akademi Yayıncılık (Orijinal 6. Baskı, 2013).
- TELEF, B.B. (2011). Öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108
- TOPTMİR, S. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- TSCHANNEN-MORAN, M. ve Hoy, W.A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- UÇURLUGELN, Z. (2019). *Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak türkçe öğreten "öğreticilerin" öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- UNITED NATIONS International Children's Emergency Fund UNICEF (2019). Turkey Humanitarian Situation Raport No: 36.  
<https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2036%20-%20End-Year%202019.pdf>
- UNITED NATIONS High Commissioner for Refugees UNHCR (2021). UNHCR BM Mülteci Örgütü Türkiye. <https://www.unhcr.org/tr/egitim>
- ÜCE, Ş. (2019). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ile araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- YILMAZ, H. (2007). *Akademik yöneticilerin entelektüel düzeylerinin ölçülmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- ZARARSIZ, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- ZİMMERMAN, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Educational Psychology*, 25, 82-91.



# ÖĞRETMENLERİN KARAR SÜRECİNE KATILIMI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Hakan Süleyman KÖSE<sup>1</sup>, İbrahim GÜL<sup>2</sup>**

\* Bu araştırma makalesi yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Şırnak İdil Millî Eğitim Müdürlüğü, hsk.gkh@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6309-9103.

2 Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Atakum/Samsun, igul@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0501-8221.

Geliş Tarihi: 24.03.2021 Kabul Tarihi: 07.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.902679

**Öz:** Öğretmenlerin karar sürecine katılmaları, bu kararların uygulanma şansını artırırken aynı zamanda farklı fikirlerin ortaya çıkmasına yardım edecektir. Karar sürecine katılan öğretmenler kendilerini çalıştıkları okulun bir üyesi olarak düşünerek örgütlerine daha yüksek bağlılık duyacaklardır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin karar sürecine katılmalarının onların örgütsel bağlılıklarına nasıl bir katkı sağlayacağını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evreni Şırnak ilinde görev yapan 7116 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden iki aşamalı örnekleme yöntemiyle 1189 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karara Katılma Ölçeği ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Etik kuruldan ve ilgili kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra veriler toplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşıldıktan sonra analize geçilmiştir. Verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda ANOVA ve bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Karar sürecine katılmanın örgütsel bağlılığın yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin nadiren kararlara katıldığı ve örgütsel bağlılık düzeylerinin orta olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin karar sürecine katılımı onların örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin karara katılması ve örgütsel bağlılıklarının artırılması için gerekli önlemlerin alınması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Karar verme, karar süreci, örgütsel bağlılık, öğretmen

# THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PARTICIPATION DECISION MAKING PROCESS AND THEIR ORGANIZATIONAL COMMITMENT

## Absract:

Teachers' participation the decision making process will increase the chances of these decisions being implemented and at the same time it helps the emergence of different ideas. Teachers who participated in the decision-making process will consider themselves as a member of school and have a higher commitment to their organization. The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' participation decision making process and their organizational commitment. The population of the research consists of 7116 teachers, working in Şırnak. 1189 teachers were taken as a sample from this population with the two-stage sampling method. As a data collection tool, the Participation Decision Making Scale) and the Organizational Commitment Scale were used in the study. The data were collected after obtaining the necessary permissions from the ethics committee and relevant institutions. The data had a normal distribution therefore parametric tests were used. We analysed the data via ANOVA and independent groups t-test. Simple linear regression analysis was conducted to reveal whether teachers' participation decision making process is statistically significant predictor of their organizational commitment. According to the research findings, teachers rarely participate in decisions and their organizational commitment levels are medium. Teachers' participation decision making process is seen as a significant predictor of their organizational commitment. Based on the findings, it has been suggested that some measures should be taken for teachers to participate in decision making process and increase their organizational commitment.

**Keywords:** decision making, decision making process, organizational commitment, teacher

## 1. Giriş

Küreselleşmenin bir sonucu olarak birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerden etkilenen eğitim kurumları bir yandan çağa uyum sağlamaya çalışırken diğer yandan yeni değişimlerin öncüsü olmayı amaçlamaktadırlar. Başka bir anlatımla dünyadaki değişime paralel olarak yenilikler ve değişimler eğitim kurumlarından beklenmektedir. Yani eğitim kurumlarının değişimlere öncülük etmesi beklenmektedir. Bu durum okulu ve karar süreçlerini de etkilemektedir.

Toplumsal hayatı oluşturan insanlar sadece akademik içeriğin öğrencilere aktarıldığı okullar değil, aldığı kararlarla paydaşlarının her yönlü gelişimine katkı sağlayan, öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yapan okullar istemektedirler (Çınkır, 2004). Bu beklentilerin karşılanabilmesi, tüm paydaşların karar sürecine katıldığı, alınan kararların hayata geçirildiği bir yönetim anlayışını gerektirmektedir. Kısaca karar sürecinin etkili yönetimiyle, öğretmenlerin karar sürecine katılımıyla ilişkili bir durumdur.

Öğretmenlerin karar sürecine katılımı, okulu benimsemesi (Göksoy, 2014) arkadaşlarıyla takım çalışmalarına katılması (Demirtaş, 2005), işini severek ve isteyerek yapması (Köse ve Uzun, 2020), çalıştığı kuruma karşı güçlü aidiyet hisleriyle bağlılık hissetmesi kişinin çalıştığı kurumuna karşı örgütsel bağlılığı ile açıklanmaktadır. Çalıştığı kuruma karşı örgütsel bağlılığı yüksek öğretmenlerin, okulda alınan kararlara katılım ve bu kararların hayata geçirilmesi hususunda daha gayretli olacağı araştırmalarla ortaya konulmuştur (DuBrin, 2006; Jones ve George, 2003; Sezgin, 2010). Bunun aksine karara katılımı destekleyici demokratik okul kültürünün olmadığı okullarda ise öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin düştüğü araştırmalarla saptanmıştır (Sarıdede ve Doyuran, 2004; Ulutaş, 2011). Alanyazında bu iki değişkenin ilişkisine dair sağlam bir teorik alt yapı olmasına rağmen Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ve örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen ampirik çalışmalar sınırlıdır (Başyigit, 2009; Polat ve Yavuz, 2021). Araştırmadan elde edilen bulguların okul yöneticileri ve politika yapıcılara katkı sağlaması beklenmektedir. Okul yöneticileri, örgütsel bağlılığın artırılması yönünde gayret gösterirlerse, öğretmenlerin karar sürecine katılımında ve bu kararların uygulanmasında örgüte önemli katkılar sağlayacaktır.

### 1.1. Karar Sürecine Katılma

Sinclair ve Ashkanasy'e (2005) göre, karar, karar verici kişinin geçmişten gelen tecrübelerine dayanarak oluşturduğu zihinsel bir sürecin etkisiyle ortaya çıkan üründür (Akt. Adsız, 2016). Karar verme ise bir sorunun çözümlerine ilişkin olası yollarda en uygun olanının seçilmesidir (Aydın, 2000). Yöneticilerin en önemli görevlerinden birisi karar verme olup bir örgütün varlığını devam ettirmesi bu sayede mümkün olmaktadır (Koçel, 2005).

Karar süreci, kaynağını Dewey'in sorun çözme basamaklarından alır. Karara yönelik güçlüğün sezilmesi, sorunun tanımlanması, çözümü için seçenekler belirleme, en uygun seçeneğin seçilmesi, kararın uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi aşamalarından oluşur (Uluğ, 1996). Karar alınırken dikkat edilmesi gereken başka önemli başka noktaları şöyle sıralamak mümkündür: amaç ve buna ulaştırılan araçlar, bunun uygunluğunu kontrole yarayan ölçütler, olası sonuçların değerlendirilmesi ve davranışa geçme konusunda iradenin belirtilmesi (Tosun, 1986).

Karar vermede farklı yollar izlenmektedir. Robbins, Decenzo ve Coulter'e (2013) göre, yöneticiler karar verirken rasyonel, yönetsel ve sezgisel modeller kullanırlar (Akt. Baş, 2019). Rasyonel karar alma döngüsü, bilgi toplama, planlama ve seçim yap-

ma olarak özetlenmektedir (Bursalıoğlu, 2019). Simon'un (1976), klasik rasyonel karar görüşüne göre, birey bütün alternatiflerin farkında olup bunların sonuçlarını öngörür, bunlar tercih edilme sırasına göre sıralanmıştır ve en çok tercih edilen seçenek tercih edilecektir (Akt. Ögüt ve Öztürk, 2007). Ancak yöneticiler bazen yönetsel kararlarla yetinirler. Böyle bir durumda seçenekler arasından en mantıklı olanı seçilir ve optima- le yakın karar alınır (Özer, 2016). Bu da mümkün olmadığında yönetici önceki yaşantılarına dayalı olarak sezgisel kararlar alabilirler (Eren, 2011).

Karar alma farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. Kapsamına göre kararlar ku- rumsal, yönetsel ve teknik (Budak, 2010); hiyerarşiye göre, üst yöneticilerin aldığı kararlar ile astların öneri niteliğindeki yaratıcı kararlar (Ada ve Küçükali, 2011); prog- ramlanmış ve programlanmamış kararlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013); uygulama sürecine uzun, orta ve kısa vadeli kararlar (Yeşil, 2013); karar alıcı sayısına göre ise bi- reysel ve grup kararları (Tuncer, Ayhan ve Varoğlu, 2008) olarak gruplandırılmaktadır.

Karara katılmaya ilgili farklı ölçekler geliştirilmiştir. Bir çalışmada okulda karara katılma, zümre kararları boyutu, okul yönetimi boyutu ve öğrenci işleri ve akademik başarı boyutu olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019). Zümre boyutu, öğretmenin kendi alanıyla ilgili kararlara katılımını öngörür. Okul yönetimi boyutu, öğretmenler kurulu kararlarına katılmayı içine alır. Öğrenci işleri ve akademik başarı boyutu ise öğrenci başarısının üst düzeye çıkarılmasına yönelik kararlar almayla ilgilidir.

Karara katılmayla ilgili alan yazın incelendiğinde, Wright'ın (1980) çalışmasında, öğretmenlerin müfredat, eğitim, veli etkileşimiyle ilgili kararlarda çok, çevre ilgili kar- rarlarda biraz, mali ve işgören seçimi konusunda az etkili kararlar aldığını belirtmek- tedir (Aksay ve Ural, 2008). Aslında öğretmenlerin karar sürecine katılma konusunda istekli oldukları, özellikle ders araç ve gereçlerinin tespiti konusunda karara katılmak istedikleri dile getirilmektedir (Vardar-Atmaca, 2003). Öğretmenlerin karar sürecine orta düzeyde katıldıkları, bu öğretmenlerin işlerinden doyum sağladıkları dile getiril- miştir (Bilge, 2008).

Öğretmenlerin karara katılma tercihleri ilgilerine göre değişmektedir. Öğretmenler daha çok kendilerini ilgilendiren konularda karara katılmak istemektedirler (Köylü, 2018; Omar, 2017; Yıldırım, 1989). Öğretmenlerin eğitimsel kararlara yönetsel kararlardan daha fazla katılmak isterken (Ada, Gönen, Manafzadehtabriz, 2016; Aksay ve Ural, 2008; Gürkan, 2006; Kaygısız, 2012), öğretimsel konulara biraz, yönetsel konu- lara çok az katılmaktadırlar (Akdemir, 2009). Bir çalışmada, erkeklerin yönetimle ilgili kararlara, brans öğretmenlerinin üst düzey öğretimsel kararlara, 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili kararlara daha çok katıldıkları bulgularına ulaşılmıştır (Başyigit, 2009).

Karara katılmayı etkileyen farklı değişkenlerden bahsedilmektedir. Öğretmenlerin iletişim algılarıyla karar sürecine katılma arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Takmaz

ve Yavuz, 2010), başka bir çalışmada, öğretmenlerin kültür algısı arttıkça karara katılma isteklerinin arttığı ancak öğretmenlerin beklenen düzeyde karara katılmadıkları (Gümüş, 2011) bulgularına ulaşılmıştır. Karar süreciyle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, karara katılma konusunda istekli oldukları, kendilerini ilgilendiren kararlara daha fazla katılmak istedikleri, karara katılma konusundaki görüşlerin cinsiyet, kıdem, yaş, branş gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

## 1.2. Örgütsel Bağlılık

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme yolunda çaba sarf etmeleri, örgüt çalışanları ile örgütler arasında bir bağ oluşmasına neden olur. Bu bağ kısaca örgütsel bağlılık olarak ifade edilir. Bir örgütün amaçlarına ulaşma derecesi ile o örgütte çalışanların örgüte olan bağlılıkları arasında bir ilişki bulunmaktadır (Başaran, 2000). Bireyce en güçlü duygulardan birisi olarak bağlılık, insanlar tarafından yerine getirilmesi gereken bir yükümlülük olarak görülmektedir (Balay, 2000).

Whyte (1956) tarafından ilk kez ortaya atılan örgütsel bağlılık kavramıyla ilgili çalışmalar halen devam etmektedir (Akt. Gül, 2002). Örgütsel bağlılık, örgüte karşı yapılması zorunlu bir yükümlülüktür (Ergun, 2015). Bazı araştırmalarda örgütsel bağlılık kavramı, örgütsel adanmışlık olarak nitelendirilmektedir (Balci, 2000; Celep, 1996). Örgütsel bağlılık Northcraft ve Neale'e (1990) göre, bireyin işe başlaması işe başlaması ile başlar, işin hedefleri doğrultusunda gelişir, örgüt kültürü ile şekillenir (Akt. Gül, 2002). Bir bakıma kişi amaçlarıyla örgüt amaçları arasındaki uyuma, örgütsel bağlılığa etki eden en önemli faktördür.

Örgütsel bağlılıkla ilgili farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır (Çöl, 2004). Bunları tutumsal bağlılık (Kanter, Etzioni, Penley ve Gould ile Allen ve Meyer yaklaşımı); davranışsal bağlılık (Becker ve Salancik yaklaşımı); çoklu bağlılık yaklaşımı (Reichers yaklaşımı) olarak sıralanmaktadır. Bu çalışmada Allen ve Meyer örgütsel bağlılık yaklaşımı üzerinde durulmuştur. Balay (2000), bu tür bağlılığı duyuşsal bağlılık, devamlılık bağlılığı, normatif bağlılık olmak üzere 3 temelde ele almaktadır.

Duyuşsal bağlılıkta: yapılan işin zorluk derecesi, amacın açıklığı, rol ve görevlerin açıklığı, yönetimin iletişime açıklığı, iş arkadaşlarına bağlılığı, eşitlik ve adalet ilkesinin varlığı, kişinin kendini değerli hissetmesi, karara katılma, geri bildirim gibi etkinler önemli rol oynamaktadır. Devam bağlılığında: alternatif işin varlığı, kişinin yeteneklerini ve aldığı eğitimi başka bir yerde kullanabilmesi, emeklilik hakları, zama-nını ve emeğini var olan örgütte kullanma durumu etkenleri öne çıkmaktadır (Allen ve Meyer, 1990: Akt. Balay, 2000). Normatif bağlılıkta: ahlaki ve evrensel değerler ön çıkarlar ikinci plandadır. Normatif bağlılık, kişinin örgüte girmeden önceki değerlerden etkilenir. Bu bağlılık karakter, kişisel ve ailesel yaşantılar, kültür ve sosyalleşme sürecinden etkilenir Allen ve Meyer, 1990: Akt. İnce ve Gül, 2005).

Örgütsel bağlılık düzeylerine göre, düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık olarak sıralanmaktadır. Düşük örgütsel bağlılıkta bireysel yaratıcılık, yenilikçilik, özgünlük

konusunda daha gelişken ve insan kaynaklarını kullanmada verimlilik esastır (Randal, 1987). İlimli örgütsel bağlılık hem bireysel hem de örgütsel etkilere sahiptir. Bireysel yönden, güvenlik, yeterlik, sadakat ve görev bilincini artırma, örgütü sahiplenme duygusu sağlar. Örgütsel yönden çalışanların kıdemlerinin artması, iş devrine ve işten ayrılmaya sınırlılık getirme, iş tatminini artırma etkisine sahiptir (Akt. Balay, 2000). Yüksek örgütsel bağlılığın bireysel ve örgütsel bakımdan olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bireysel yönden olumlu katkısı (olumlu davranışların ödüllendirme, herkesin işini severek yapması), olumsuz yönleri (yeniliklerin bastırılması ve değişmeye direnç, dayanışmanın azalması, iş dışında buluşmalara sınırlama getirmesi) olarak sıralanabilir (Ateş, 2020). Örgütsel olumlu yönleri (kişilerin kendini güvende hissetmesi, beklentilerin artması, çok üretme isteği, performans ve bağlılığın artması), olumsuz yönleri uyum eksikliği, esnekliğin azalması, geçmişe bağlılık, etik olmayan davranışlara girişme olarak sıralanabilir (Balay, 2000).

Türkiye’de örgütsel bağlılık üzerine yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bir çalışmada, katılımcı yönetim ile örgütsel bağlılık arasında kuvvetli bir ilişki bulunmuştur (Ulutaş, 2011). Benzer şekilde, öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler en çok duygusal bağlılığa, sırasıyla normatif ve devam bağlılığına sahiptirler (Omar, 2017). Bu konuda farklı bulgulara da rastlanmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile karara katılmaları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Köylü, 2018; Kaygısız, 2012; Başıyigit, 2009).

Öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin artmakta olduğu söylenebilir (Köylü, 2018). İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi, duygusal boyutunda yüksek diğer boyutlara göre az bulunmuştur. Öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık düzeyleri orta seviyede isen en yüksek duygusal en düşük devam bağlılığına sahip oldukları anlaşılmıştır (Başıyigit, 2009). Öğretmenlerin görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Bir araştırmada, erkek öğretmenlerin kadınlara göre, bekâr öğretmenlerin evlilere göre hem örgütsel bağlılık düzeyinin hem de duygusal bağlılıklarının yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre örgütlerine daha çok bağlı oldukları bulgularına ulaşılmıştır (Tümkeya ve Ulum, 2019).

Bir meta analiz çalışmasında, öğretmenlerin en çok devam bağlılığına sahip oldukları, normatif ve duygusal bağlılık düzeylerinin orta seviyede olduğu (Arslan ve Yıldız, 2015), öğretmenlerin en düşük normatif ve en yüksek duygusal bağlılığa sahip olduğu, mesleğe yeni başlayan ve kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlerden daha yüksek örgütsel bağlılık düzeyine sahip olduğu, hizmet yılı kırk yıldan fazla öğretmenlerin örgütsel bağlılığının en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur (Ada, Gönen, Manafzadehtabriz, 2016).

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler karar sürecine katılımı ve örgütsel bağlılıkları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin karar sürecine katılma ve örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, çalıştığı kurum düzeyi, istihdam türü, sendikaya üye olma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin karara katılmaları örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı mıdır?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın modeli**

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Karasar, 2015). Şırnak ili okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ile karara katılma düzeylerini ele alan çalışmaya bu model uygun düşmektedir.

### **2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme**

Araştırmanın evrenini, Şırnak İli genelinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 7116 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamına ulaşılması araştırmanın maliyetini artıracığından örnekleme alma yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada orantısız küme ve seçkisiz (random) örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemle 1200 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. 1200 öğretmen tarafından doldurulan ölçeklerin 11 tanesinin usulüne uygun olmadığı anlaşıldığından geriye kalan 1189 ölçek istatistiksel analize tabi tutulmuştur. ,05 anlamlılık düzeyinde örneklem büyüklüğü 370 yeterlidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50). Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1. de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	664	56
	Erkek	525	44
İstihdam	Ücretli Öğretmen	70	6
	Sözleşmeli Öğretmen	741	62
	Kadrolu Öğretmen	378	32
Kurum Düzeyi	Anaokulu	100	8
	İlkokul	343	29
	Ortaokul	371	31
	Lise	375	32
Sendika	Sendikalı	562	47
	Sendikalı Değil	627	53

Seçilen örnekleme 664 kadın, 525 erkek olmak üzere toplamda 1189 öğretmen bulunmakta, bu öğretmenlerden 741'i sözleşmeli, 378'i kadrolu ve 70'i ücretli öğretmen olarak istihdam edilmekte, öğretmenlerin 371'i ortaokul, 375'i lise, 343'ü ilkokulda görev yapmakta ve 562 öğretmenin sendikal üyeliği bulunmakta, 627 öğretmenin sendikal üyeliği bulunmamaktadır.

### 2.3. Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Kişisel Bilgi Formu, "Karara Katılma Ölçeği" ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" dir. Kişisel Bilgi Formu; araştırmacı tarafından düzenlenmiş olup, araştırmaya katılanların cinsiyet, istihdam durumu, görev yaptığı kurum düzeyi ve sendikalı olup olmama durumlarına yönelik bilgileri içermektedir.

*Karara Katılma Ölçeği:* Alanoğlu ve Demirtaş (2019) tarafından geliştirilen Karara Katılma Ölçeği, "Zümre Kararları Boyutu (3 madde), Okul Yönetimi Boyutu (3 madde), Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı Boyutu (4 madde), olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler, hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla, her zaman seçenekleriyle beşli likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçek toplam varyansın %72.74'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach-Alpha değeri Zümre Kararları Boyutunda .86, Okul Yönetimi Boyutunda .77, Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı Boyutunda .81, toplamda .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin toplam – alt boyut güvenilirlik analizi tekrarlanmıştır. Zümre Kararları alt boyutu .78, Okul Yönetimi boyutunda .79 ve



Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı alt boyutunda .91 bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizinde KMO değeri = .81, Bartlett küresellik testi= 1532.05 (df=45; p=.000) olarak bulunmuş olup toplam varyansın %72.74'ünü açıklamaktadır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilip Dağlı, Elçiçek, Han (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Örgütsel Bağlılık Ölçeği; Duygusal Bağlılık (6 madde), Devam Bağlılığı (6 madde), Normatif Bağlılık (6 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerden kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum seçenekleriyle likert tipi derecelendirilmiştir. Ölçeğin 3, 4, 5 ve 13. maddeleri ters puanlanması gereken maddelerdir. Ölçeğin Cronbach-Alpha değeri duygusal bağlılık boyutunda .80, devam bağlılığı boyutunda .73, normatif bağlılık boyutunda .80 toplamda .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin toplam – alt boyut güvenilirlik analizi tekrarlanmıştır. Duygusal Bağlılık alt boyutunda .84, Devam Bağlılığı boyutunda .73, Normatif Bağlılık alt boyutunda .78 ve toplamda .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçekle ilgili yapılan doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA,  $\chi^2/df$  ve CFI değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür.

#### 2.4. Verilerin çözümlenmesi

Araştırmanın veri analiz aşamasında ilk önce Kolmogorov- Smirnov Testi yapılmış, her iki test toplam puanları için de dağılımların normalliği sınanmıştır ve z değerlerine bakılarak dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir (p>.05). Araştırmanın birinci alt problemini sınamak için, ölçeklerin her bir boyutunun toplam ve maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. İkinci alt problem için ANOVA ve bağımsız gruplar t-testi, üçüncü alt problem için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak ,05 kabul edilmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile örgütsel bağlılıklarının hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular, öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği, karar sürecine katılmanın örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olup olmadığı bulgularına yer verilmiştir.

#### 3.1. Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımı ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ve örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımı ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bağımlı Değişken	Alt Boyutlar	$\bar{x}$	s
Karara Katılma Ölçeği	Zümre	3,88	1,06
	Okul Yönetimi	2,35	1,22
	Öğrenci İşleri ve Akademik Başarı	3,84	,99
	Toplam	3,36	,86
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Duygusal Bağlılık	3,68	,91
	Devam Bağlılığı	3,10	,81
	Normatif Bağlılık	3,14	,88
	Toplam	3,31	,74

Tablo 2'ye göre "Öğretmen Kararlara Katılma Ölçeği" alt boyutlarına ilişkin en yüksek değer zümre kararlarına katılma alt boyutuna aittir ( $\bar{x}= 3,88$ ). Bunu ikinci sırada öğrenci işleri ( $\bar{x}= 3,84$ ) ve akademik başarıya katılma ( $\bar{x}= 3,36$ ) boyutu izlemiştir. En düşük değer ise okul yönetimi kararlarına katılma boyutuna ( $\bar{x}= 2,35$ ) aittir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın ölçek toplam puanında, en heterojen dağılımın da okul yönetimi kararlarına katılma alt boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Zümre ve öğrenci işleri/akademik başarı alt boyut ortalamaları, "bazen" fakat okul yönetimi alt boyut ortalaması "nadiren" toplamda "bazen" kategorisi içinde yer almaktadır. Öğretmenlerin okul kararlarına nadiren katıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalama, duygusal bağlılık ( $\bar{x}= 3,68$ ) alt boyutuna aittir. Bunu normatif bağlılık ( $\bar{x}= 3,14$ ) izleyen son sırada devam bağlılığı ( $\bar{x}= 3,10$ ) yer almaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın toplam örgütsel bağlılıkta, en heterojen dağılımın duygusal bağlılık boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri ile toplam örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yani öğretmenlerin orta düzeyde bir örgütsel bağlılığa sahip oldukları söylenebilir.

### 3.2. Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

Öğretmenlerin karar sürecine katılma ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve sendikaya üye olma değişkenlerine göre karşılaştırılması t-testi sonuçları aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet ve Sendikaya Üye Olma Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Değişik. Türü	n	$\bar{x}$	s	Sd	t	p
Karara Katılma	Cinsiyet	Kadın	664	3,28	,85	1187	-3,32	,001*
		Erkek	525	3,45	,86			
	Sendikalı olma	Sendikalı	562	3,36	,85	1187	,22	,821
		Sendikasıız	627	3,35	,86			
Örgütsel Bağlılık	Cinsiyet	Kadın	664	3,24	,75	1187	-3,03	,002*
		Erkek	525	3,38	,73			
	Sendikalı olma	Sendikalı	562	3,23	,74	1187	-3,36	,001*
		Sendikasıız	627	3,38	,75			

$P < ,05$ ,  $p > ,05$

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin karara katılma ölçeğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine erkekler lehine bir farklılık gösterdiği ( $t(1187)=3,32$ ,  $p < ,05$ ) ancak sendikaya üye olma değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $t(1187)=,22$ ,  $p > ,05$ ). Erkek öğretmenlerin daha çok karara katıldıkları anlaşılmaktadır. Erkeklerin karar sürecine daha fazla katılmalarının farklı sebepleri olabilir. Türk toplumunun aile yapısının ataerkil olması yanında, okul yöneticilerinin çoğunlukla erkek olması da etkili olabilir. Kadın öğretmenler böyle bir durumda alınan kararlara razı olma yolunu tercih ederler. Özellikle bazı bölgelerde, çoğunlukla kadının pek fazla konuşmaması tercih nedeni olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin puanlarının cinsiyet ve sendikaya üye olma değişkenlerine göre farklılaştığı görülmektedir [ $t(1187)=3,03$ ,  $p < ,05$ ]. Bu farklılık cinsiyette erkekler, diğerinde sendikasıız öğretmenler lehinedir. Erkek ve sendikasıız öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadınlara göre yüksek olmasının nedeni, karara sürecine katılma ile örgütsel bağlılık arasında ilişkiye dayalı olarak açıklanabilir. Okulda alınan kararlara katılan ve fikirlerine başvurulmuş ve görüşleri önemsenen kişilerin, örgütlerine daha çok bağlılık duymaları normal kabul edilmektedir. Bu şekilde kişi örgütün değerli bir üyesi olarak kabul görmektedir. Erkek öğretmenlerin daha fazla karara katılmaları, onların örgütsel bağlılıklarının da yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Bulgularda herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek çıkması ilk bakışta şaşırtıcı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında örgütlü insanların, örgütsel faaliyetleri daha iyi anlaması ve bu kişilerin örgütsel bağlılıklarının da yüksek çıkması beklenmektedir. Ancak burada kişinin nasıl

## Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımı İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

bir sendikaya üye olduğu, bir sendikaya üye olmanın kendi tercihi mi olduğu yoksa bunu kendi amirleriyle bir sorun yaşamamak için mi yaptığı önemli bir husustur. Bu çalışmada sendikasız öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek çıkması bu şekilde açıklanabilir.

Öğretmenlerin karar sürecine katılma ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin istihdam türü ve çalıştığı kurum düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılması ANOVA testi ile tespit edilmiş ve varyansların homojen olması nedeniyle bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için post-hoc tekniklerden Scheffe testi yapıldıktan sonra sonuçları aşağıda Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin karar süreci ve örgütsel bağlılık düzeylerinin istihdam türü ve çalıştığı kurum değişkenlerine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Bağımsız De.	n	X	SS	Df	F	p	Posthoc Testi
<b>Karara Katılma</b>	Ücretli (1)	70	3,85	1,13	2-1186	2,779	,063	
	Sözleşmeli (2)	741	3,84	,97				
	Kadrolu (3)	378	3,83	1,01				
	Anaokulu (1)	100	3,60	1,00				
	İlkokul (2)	343	3,34	,86	3-1185	3,232	,022*	1*4
	Ortaokul (3)	371	3,37	,88				
	Lise (4)	375	3,30	,78				
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	Ücretli (1)	70	3,62	,68				1*2
	Sözleşmeli (2)	741	3,28	,75	2-1186	6,872	,001*	1*3
	Kadrolu (3)	378	3,29	,75				
	Anaokulu (1)	100	3,46	,83				
	İlkokul (2)	343	3,83	,69	3-1185	3,212	,022*	
	Ortaokul (3)	371	3,73	,75				
	Lise (4)	375	3,61	,78				

P<,05, p>,05

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin karara katılma ölçeğine ilişkin görüşlerinin istihdam türü değişkenine göre farklılık göstermediği [F(2-1186)=2,779, p< ,05]. çalıştığı kurum değişkenine göre anaokulu ve lise öğretmenlerinin görüşleri arasında bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır [F(3-1185)=3,232, p< ,05]. Bu farklılık anaokulu öğretmenleri le-

hinedir. Yani okulöncesi öğretmenlerinin karara katılma konusunda diğerlerine göre daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin görüşleri istihdam değişkenine göre farklılık gösterdiği [ $F(2-1186)=6,872, p < ,05$ ] bu farklılığın ücretli öğretmenler ile sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ücretli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerden yüksektir. Öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür [ $F(3-1185)=3,212, p < ,05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tamhane testi sonucuna göre bu farkın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin karar sürecine katılması bir demokratik davranış olarak görülme yanında bazen yönetmeliklerin getirdiği bir zorunluluktur. Okul öncesi kurumlarda, öğrencilerin içinde bulunduğu dönem öğretmenlerin karar sürecine dahil edilmesini gerektirmektedir. Hatta bu sürece bazen öğrenci velilerinin de katılması mevzuatın bir gereğidir. Lisede çalışan öğretmenler çoğunlukla okul yöneticisinin aldığı kararları yapılması gereken rutin işler içinde değerlendirirler. Böylece karar sürecine katılmanın sonucu fazla etkilemeyeceğini düşünürler.

Örgütsel bağlılığa ilişkin olarak ücretli ve sözleşmeli öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olması da ücretli öğretmenlerin iş güvencelerinin olmayışı ile açıklanabilir. Sözleşmeli öğretmenler için iş güvencesi ücretli olanlara göre daha iyi düzeydedir. Ücretli öğretmenler gelecek yıllarda tekrar aynı işi yapabilmek için örgütsel bağlılık algılarını yüksek gösterme eğiliminde olabilirler. Çalıştığı kurum türüne göre öğretmenlerin görüşleri arasında bir farklılık olduğu görülmekle birlikte bunun anlamlı olmadığı, yani kurum değişkeninin örgütsel bağlılığı etkilemediği söylenebilir.

### 3.3. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Örgütsel Bağlılıklarının Bir Yordayıcısı Olup Olmadığı

Öğretmenlerin karara katılmalarının onların örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koymak için iki ölçeğin toplam puanları için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Regresyon Analizi Sonuçları-“Öğretmen Kararlara Katılma Ölçeği Toplam/ Örgütsel Bağlılık Toplam

Değişken	B	Std Hata	$\beta$	t	p
İçerik	2,185	,081		27,007	,000**
Öğretmen Kararlara Katılma	,334	,023	,384	14,322	,000**

R: ,384 R<sup>2</sup>: ,147 F=205,111 p=,000

## Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımı İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Öğretmen Kararlara Katılma toplam puanları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. ( $R=,384$ ,  $R^2=,147$ ,  $p<,001$ ). Öğretmenlerin karara katılma toplam puanları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları toplam puanları varyansının yaklaşık % 15'ini açıklamaktadır. Yani öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artıran nedenlerin %15'inin kararlara katılma ile açıklanacağı anlamına gelmektedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, ( $t= 14.322$ ,  $p =,001$ ) Öğretmenlerin karara katılmalarının, onların örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu ilişki için basit doğrusal regresyon formülü aşağıdaki şekilde gösterilebilir:

$$\text{Toplam Kararlara Katılma puanı} = 2,185 + ,334 * (\text{Örgütsel Bağlılık Toplam puanı})$$

### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma ile örgütsel bağlılık düzeylerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu çalışmada, öğretmenlerin okulda alınan kararlara bazen katıldıkları, en çok zümre kararlarına ile öğrenci işleri ve akademik başarıya yönelik kararlara “bazen” düzeyinde katıldıkları, okul yönetimi ile ilgili kararlara ise nadire katıldıkları anlaşılmaktadır. Bulgulara göre öğretmenlerin karar sürecine pek katılmadıkları anlaşılmaktadır. Bir bakıma öğretmenler daha çok kendilerini ilgilendiren ve yasaların zorunlu kıldığı kararlara katılmaktadırlar. Okul yönetimi ile ilgili kararların daha çok idarecileri ilgilendirdiklerini düşünmektedirler. Bu katılımın düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Aslında öğretmenlerin eğitim programı, öğrenci işleri, fiziksel yapı ve araçlar gibi konularda karar sürecine katılmaya istekli oldukları birçok araştırmada dile getirilmektedir (Köylü, 2018; Omar, 2017; Yıldırım, 1989). Öğretmenlerin eğitimsel kararlara daha fazla katılmak istedikleri (Ada, Gönen, Manafzadehtabriz, 2016; Aksay ve Ural, 2008; Gürkan, 2006; Kaygısız, 2012) fakat yönetsel kararlara çok az katıldıkları araştırmalarda dile getirilmiştir (Akdemir, 2009). Başka bir çalışmada, öğretmenlerin okul yönetimine resmi toplantılar yoluyla kısmen de olsa katıldıkları dile getirilmiştir (Can ve Ozan, 2020).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu, en yüksek bağlılığın duygusal bağlılık, en düşük bağlılığın devam bağlılığı alt boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Akın ve Orman, 2015; (Atik ve Üstüner, 2014; Şener, 2013). Bir çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi kısmen (bazen) düzeyinde bulunmuştur (Köylü ve Gündüz, 2019). Başyigit'in (2009) araştırmasında, öğretmenlerin en çok duygusal bağlılık, en az devam bağlılığı taşıdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Karara katılmaya ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine farklılık göstermektedir. Köklü'nün (1994) çalışmasında, kadınların erkeklerden daha az karara katıldıkları, Timur (2017) ve Gılıç'ın (2015) bulgusuyla tutarlık göstermektedir. Bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmaktadır

(Durmuş, 2018; Karaca, 2001; Köylü ve Gündüz, 2019; Yıldız, 2017). Öğretmenlerin sendikaya üye olma değişkenine göre görüşlerinin farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Öğretmenler benzer görüşlere sahiptirler. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre erkekler lehine farklılık göstermektedirler. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri toplam, duygusal ve normatif bağlılık alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Demirtaş'ın (2010) çalışmasında, katılımcıların örgütsel bağlılık algıları devam bağlılığı dışında farklılık göstermektedir. Zeyrek'in (2008) çalışmasında, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık toplam puan ortalamaları bayan öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Ancak aksi yönde bulgulara da rastlanmaktadır (Balay, 2000; Cengiz, 2001). Öğretmenlerin karara katılmaya ilişkin görüşlerinin sendikalı olma durumuna göre farklılık göstermezken, örgütsel bağlılık düzeylerine göre sendikasız öğretmenler lehine farklılık göstermektedir. Hâlbuki örgütlü öğretmenlerin örgütsel bağlılığının düşüklüğü, bu öğretmenlerin nasıl sendikalı yapıldıklarının incelenmesini gerektirmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşlerinin sendikaya üye olma değişkenine göre, sendikaya üye olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi, bir sendikaya üye olanlara göre daha yüksektir. Bir sendikaya üye olmayan öğretmenler kendilerini daha özgür hissedebilirler. Bu bakımdan örgütlerine karşı daha yüksek bağlılık gösterebilirler. Bulguya dayalı olarak başka bir yorum şöyle yapılabilir: Bazı bölgelerde öğretmenlerin bir sendikaya üye olması çoğu zaman kendi iradelerinin dışında gerçekleşmektedir. Özellikle sözleşmeli olan öğretmenlerin kendi okul yöneticisinin sendikasına üye olması, kendilerini mesleki bakımdan güvence altına almaya yardım edecektir. Bu bakımdan sendikalı olmak göreceli bir anlam taşıyacaktır. Gören (2012), Kurşunoğlu, Bakay, Tanrıoğen (2010) araştırmalarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının sendikaya üye olma durumuyla arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin karar katılmaya yönelik görüşlerinin öğrenci işleri ve akademik başarı alt boyutu ile toplam puanlarda, istihdam durumuna göre farklılık göstermektedir. Zümre alt boyutunda, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ücretli öğretmenlerden; okul yönetimi alt boyutunda ise kadrolu öğretmenlerin karara katılma düzeyleri sözleşmelilerden daha yüksek olmasına rağmen bunun anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşleri, istihdam durumuna göre devam ve normatif bağlılık alt boyutlarında farklılık göstermektedir. Ücretli öğretmenlerin devam, normatif ve genel bağlılık düzeyleri diğerlerinden yüksektir. Budak'ın (2009) çalışmasında örgütsel bağlılık toplam puanlarda sözleşmeli öğretmenler lehine bir farklılık bulunmuştur. Erdaş'ın (2009) çalışmasında, kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Kaygısız'ın (2012) araştırmasında ise öğretmenlerin bağlılık toplam ve alt boyutlarda bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin karara katılmaya yönelik görüşlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre, okulöncesi öğretmenlerle lise öğretmenlerinin görüşlerinin okulöncesi öğretmenler lehine farklılaştığı anlaşılmaktadır. Akdemir (2009), Çeliker (2015), Demirtaş ve Alanoğlu (2015), Karaca'nın (2001), araştırmalarında, kurum düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşlerinin çalıştıkları kurum değişkenine göre farklılık gösterdiği ancak bunun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Yani öğretmenler bu konuda benzer görüşlere sahiptirler. Tekin (2019), ilkökul ve lise öğretmenlerinin normatif bağlılık bakımından görüşlerinin farklılaştığını belirtmektedir. Başyigit (2009) ve Zeyrek'in (2008) bulgularında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları çalıştığı kurum türüne göre farklılık göstermemektedir. Bu araştırma bulgularıyla kısmen örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin karara katılmaya yönelik görüşlerinin bir sendikaya üye olma değişkenine göre görüşlerinin farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Sendikalı ve herhangi bir sendikaya üye olma durumu, öğretmenlerin karara katılmalarına bir katkı sağlamaktadır. Sendikalı olan bir öğretmen örgütlü bir topluluk içinde olduğu için onların bu konuda daha duyarlı olmaları beklenirdi.

Öğretmenlerin karara katılmalarıyla onların örgütsel bağlılıkları arasında pozitif orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenleri okulda alınan kararlara katma onların örgütsel bağlılığının artmasına katkı sağlayacaktır. Örgütsel bağlılığın yüzde on beşi öğretmenleri karara katma ile açıklanabilir. Ancak örgütsel bağlılığı artıran başka nedenlerin de olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bulgulara dayalı olarak karara katılmanın örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Başyigit (2009), Kaygısız'ın (2012) araştırmalarında öğretmenlerin karara katılmalarıyla onların örgütsel bağlılıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Başka bir çalışmada öğretmenlerin karar sürecine katılım düzeyleri ve psikolojik iyi oluş durumları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Köylü ve Gündüz, 2019).

Bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin okuldaki kararlara nadiren katıldıkları ve örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin karara katılmaya yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılık gösterirken, bir sendikaya üye olma değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yönelik görüşleri hem cinsiyet hem de sendikalı olma durumuna göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin karara katılmaya yönelik görüşleri istihdam durumuna göre farklılık göstermezken çalıştığı kurum türüne göre değişmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yönelik görüşleri istihdam durumu değişkenine göre farklılık gösterirken çalıştığı kurum değişkenine göre göstermemektedir. Öğretmenlerin karara katılmaları onların örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin okulda



alınan kararlara katılmaları teşvik edilmelidir. Bunun onların örgütsel bağlılıklarını da artıracığı ortadadır. Bu çalışmada bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek çıkmıştır. Bu gibi beklenmeyen bulguların gerçek nedeninin ortaya çıkarılması için nitel çalışmalar yapılmalıdır.

## 5. Kaynakça

- ADA, Ş. ve KÜÇÜKALİ, R. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, No:127.
- ADA, Ş., GÖNEN, Z., ve MANAFZADEHTABRİZ, S. (2016). Study On Relation Between Organizational Commitment And Participation In Decision Making Process Of School Teachers (Case Study: Kars Province, Turkey). *International Journal Of Innovative Science, Engineering & Technology*, 2(3), 19-21.
- ADSIZ, E. (2016). *Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Verme Stillerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, **Çorum**.
- AKDEMİR, A.S. (2009). *Resmî İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kararlara Katılma Durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- AKIN, U. ve ORMAN, E. (2015). The Relationship Between Teachers' Organizational Trust And Organizational Commitment Levels. *SDU International Journal Of Educational Studies*, 2(2), 92-102.
- AKSAY, O. VE URAL, A. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- ALANOĞLU, M., ve DEMİRTAŞ, Z. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 1-16.
- ALLEN, N.J. VE MEYER, J.P., (1990). Organizational Commitment: Evidence Of Career Stage Effects. *Journal of Business Research*, 26, 1, 46-91.
- ARSLAN, A., ve YILDIZ, N. (2015). Türkiye'deki Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığını Yordayan Değişkenlerin Meta-Analizi. *Journal of Theory And Practice In Education*, 11(4), 1310-1335.
- ATEŞ, A. (2020). *Farklılıkların Yönetimi İle İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Algılanan Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ATİK, S., ve ÜSTÜNER, M. (2014). İlköğretim Okullarının Örgüt Tipi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 133-154.
- AYDIN, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- BALAY, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

## Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımı İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

- BALCI, A. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram Strateji Ve Taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BAŞ, S.E., (2019). *Karar Alma Süreci Kapsamında Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılımı: Samsun Atakum İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Amme İdaresi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalı, Ankara.
- BAŞARAN, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- BAŞYİĞİT, F. (2009). *Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- BİLGE, C. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma ve İşdoyum Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- BUDAK, T. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu Ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BUDAK, G. (2010). *İşletme Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları, 174.
- BURSALIOĞLU, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CAN, E. ve OZAN, C. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi, *Millî Eğitim*, 49 (225), (55-87).
- CELEP, C. (1996). Okullarda İşbirlikçi Karar Verme Ve Yöneticinin Rolü. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(1), 49-58.
- CENGİZ, A. A. (2001). *Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri Ve Eskişehir’de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2001, Ss. 30-31.
- COHEN, L., MANİON, L., MORRISON K. (2000). *Research Methods in Education*. Newyork: Routledge.
- ÇELİKER, U. (2015). *Öğretmenlerin Yönetime Katılım Alguları Ve Beklentileri İle Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- ÇINKIR, Ş. (2004)Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkinin Yönetimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 161. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/cinkir.htm>.
- ÇÖL, G. (2004). Örgütsel Bağlılık Kavramı Ve Benzer Kavramlarla İlişkisi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2), 4-11.
- DAĞLI, A., ELÇİÇEK, Z., ve HAN, B. (2018). Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. 1. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,17(68),1788-1800.
- DEMİRTAŞ, Z. VE ALANOĞLU, M. (2015). Öğretmenlerin Karar Katılımı Ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,16(2), 83-100.

- DEMİRTAŞ, H. (2010). Dershane Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 177-206.
- DEMİRTAŞ, H. (2005). Okul Çalışanlarının Takım Algısı (Malatya Örneği), *Ege Eğitim Dergisi*, (6) 1, 39–59
- DUBRİN, A. J. (2006). *Essentials of Management* (7th ed.). USA: Thomson South-Western.
- DURMUŞ, G. Y. (2018). Öğretmenlerin Sendikâl Görüşlerinin Okulda Karar Verme ve İletişim Süreciyle İlişkinin Analizi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- EREN, E. (2011). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi, 46, 201-203, 473.
- ERDAŞ, Y. (2009). *Denizli İl Merkezinde Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Denizli.
- ERGUN, T. (2015). *Kamu Yönetimi: Kuram-Siyasa-Uygulama* (2.Baskı). Ankara: TODAİE Yayınları, 123.
- GILIÇ, F. (2015). Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeyleri, Okul Kültürü Ve Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- GÖKSOY, S. (2014). Okul Yönetiminde Karara Katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- GÖNEN, T. (2012). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- GÜL, H. (2002). Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2 (1), 37-56.
- GÜMÜŞ, E. A. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeyleri İle Örgüt Kültürü İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- GÜRKAN, M. (2006). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İNCE, M. ve GÜL, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma Örgütsel Bağlılık*. (1. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- JONES, G. R., & GEORGE, J. M. (2003). *Contemporary Management* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- KARACA, N. (2001). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARASAR, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* .(28.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

## Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımı İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

- KAYGISIZ GÜL, A. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki Kütahya Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir.
- KOÇEL, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- KÖKLÜ, M. (1994). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- KÖSE, A. ve UZUN, M. (2020). Öğretmenlerin Kendini İşe Verememe Nedenleri Üzerine Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 680-728. DOI: 10.33437/ksusbd.716213
- KÖYLÜ, D. ve GÜNDÜZ, Y. (2019). Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık ve Psikolojik İyi Oluş İle İlişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 279 - 299.
- KÖYLÜ, D. (2018). Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin, Örgütsel Bağlılık ve Psikolojik İyi Oluş İle İlişkisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- KURŞUNOĞLU, A., BAKAY, E., & TANRIÖĞEN, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- LUNENBURG, F. C. VE ORNSTEİN A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 34, 106,135-140.
- MEYER, J. P., ALLEN, N. J. & SMİTH, C. A. (1993). Commitment To Organizations And Occupations: Extensionand Test Of A Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. 78, 538-551.
- NORTHCRAFT, G.B. AND NEALE, M.A. (1990). *Organizational Behavior, A Management Challenge*, The Dryden Press: Usa.
- OMAR, RANJADAR YASEEN (2017). *The Relationship Between Teachers' Participation Decision-Making And Organizational Commitment*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- ÖÇÜT, A. VE ÖZTÜRK, Y. (2007). Yönetimin Bilimleşme Sürecine Katkıları Açısından Chester İrving Barnard Ve Herbert Alexander Simon: Betimleyici Ve İlişkilendirici Bir Çalışma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 29-46.
- ÖZER, M. A. (2016). Herbert Simon'un Yönetim Bilimine Katkıları Üzerine Değerlendirmeler. *HAK-İŞ Uluslararası Emek Ve Toplum Dergisi*, 5(11),160-185.
- POLAT, İ. ve YAVUZ, Y. (2021). Öğretmenlerin Karara Katılmaları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki, *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 6(1), 263-281
- RANDALL, D. M.(1987). Commitment And Organization: The Organization Man Revisited. *Academy Of Management Review*, 12,1:460-471.
- ROBBİNS, P. S.,DECENZO, A. D.,COULTER, M. (2013).*Yönetimin Esasları* (8.Basımdan Çev. A.Öğüt).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- SARIDEDE, U. ve DOYURAN, Ş. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılığın İşten Ayrılma Niyetine Etkisi*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- SEZGİN, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü, *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 142-159.
- SİMON, H. (1976). *Administrative Behaviour, A Study Of Decision-Making Processes In Administrative Organization*, Third Ed., USA: The Free Pres.
- SİNCLAİR, M., & ASHKANASY, N. (2005). Intuitive Decision – Making Among Leaders: More Than Just Shooting From The Hip. *Mt Eliza Business Review*, 5(2), 32-40.
- ŞENER, O. (2013). Genel Kamu Liselerinde Psikolojik Yıldırma Ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 47-64.
- TAKMAZ, Ş. VE YAVUZ, M. (2010). İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışlarının Analizi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-18.
- TEKİN, S. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Teftişi Bilim Dalı, Balıkesir.
- TİMUR, M. (2017). *Temel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulda Karar Alma Sürecine İlişkin Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- TOSUN, K. (1986). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Venüs Ofset Matbaacılık, 158, 175-177.
- TUNCER, D., AYHAN, D. Y. VE VAROĞLU, D. (2008). *Genel İşletmecilik Bilgileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 154-163.
- TÜMKAYA, S., & ULUM, H. (2019). Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1104-1121.
- ULUÇ, F. (1996). Yönetimde Karar Verme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 1-25.
- ULUTAŞ, M. (2011). Katılımcı Yönetimin Örgütsel Bağlılık Ve Yaratıcılığa Etkisi: İmalat Sektöründe Bir Uygulama, *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 593-615.
- VARDAR ATMACA, A. (2003). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Alınan Kararlara Katılmalarına İlişkin Algı Ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- YAZICIOĞLU, Y. VE ERDOĞAN, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- YEŞİL, S. (2013). *Küreselleşme Ve Değişen Çevre Dinamikleri Işığında Yeni Yönetim Yaklaşımlarından Seçme Konular*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 229,241.

## Öğretmenlerin Karar Sürecine Katılımı İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

- YILDIRIM, İ. (1989). Okul Örgütlerinde Karar Verme Ve Karara Katılma. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 13(73), 18-24.
- YILDIZ, M. (2017). Öğretmenlerin Yönetime Katılım Algıları İle Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ZEYREK, A.O. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- WHYTE, W.H. (1956). *The Organization Man*. originally published by Simon And Schuster, ISBN 978-0-671-54330-3
- WRİGHT, D. P. (1980). Teachers' Perceptions Of Their Own Influence Over School Policies And Decisions. *A Study Of Schooling In The United States*, Eric No: ED 214 886.

# YENİ GÖREVE BAŞLAYAN OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖRGÜTSEL VE MESLEKİ SOSYALLEŞMELERİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Ayşegül ÇAĞLAR<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Şube Müdürü, Kırklareli İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, aysegulcaglarneb@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1729-8566.

**Geliş Tarihi:** 03.01.2021 **Kabul Tarihi:** 08.04.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.897493

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, yeni göreve başlayan okul müdürlerinin, onların astları ve üstlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeyi sağlamak üzere uyguladıkları taktikleri ortaya çıkarmaktır. Araştırmada ayrıca gerekiyorsa sosyalleşmeyi artırmaya yönelik öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenleri içerisinde sık kullanılan durum çalışması üzerine kurgulanmıştır. Çalışma grubunu, Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet okullarına 27.09.2019 tarihinde müdür olarak görevlendirilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 24 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, okul müdürlerinin büyük çoğunluğu göreve başladıkları ilk günlerde kendilerini kaygılı ve heyecanlı hissetmişlerdir. Müdürlerin çoğunluğunun beklentilerinin karşılandığı saptanmıştır. Yeni göreve başlayan okul müdürlerinin örgütsel yaşama ve mesleğe uyum kapsamında uyguladıkları taktiklerin; paydaşlarla iletişimi güçlü tutmaya çalışmak, kendilerinin ve tecrübeli yöneticilerin deneyimlerinden faydalanmak ve yüksek lisans eğitimi almak olduğu tespit edilmiştir. Müdürler, birey olarak okulu etkileme, onda değişiklikler yapma hususunu daha çok psikolojik etki olarak algılamakta ve okulu olumlu yönde etkilediklerini düşünmektedirler. Söz konusu müdürler örgütsel yaşama ve mesleğe uyum kapsamında eğitimler, ortak etkinlikler ve organizasyonlar düzenlenmesini istemektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** örgütsel sosyalleşme, mesleki sosyalleşme, okul müdürü

## ORGANIZATIONAL AND PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF NEWLY APPOINTED SCHOOL PRINCIPALS

### Abstract:

The purpose of this research is to reveal the tactics used by newly appointed school principals, their subordinates and superiors to ensure organizational and professional socialization. In the study, it was also aimed to develop suggestions to increase socialization, if necessary. The study was built on the case study, which is frequently used in qualitative research patterns. The study group consists of 24 school principals who were appointed as principals to public schools in the central districts of Ankara on 27.09.2019 and voluntarily participated in the research. The data collected with the semi-structured interview form developed by the researcher were subjected to content analysis. According to the results obtained from the findings, the majority of school principals felt anxious and excited in the first days of their employment. It was determined that the expectations of the majority of the principals were met. The tactics applied by the newly appointed school principals within the scope of adaptation to organizational life and profession; It has been determined that trying to keep communication with stakeholders strong, benefiting from the experiences of themselves and experienced principals, and getting graduate education. Principals perceive the issue of influencing the school as individuals and making changes in it more as a psychological effect and they think that they affect the school in a positive way. These principals want to organize trainings, joint events and organizations within the scope of adaptation to organizational life and profession.

**Keywords:** organizational socialization, professional socialization, school principal

### Giriş

Yeni bir örgütte göreve başlayan ya da bulunduğu örgütte statüsü değişen bireylerin birdenbire ve hiçbir yardım almadan örgüte ve mesleğe uyum sağlamasını beklemek doğru olmayabilir. Bireyin örgüte ve mesleğe alıştırılması, uyumlulaştırılması ve yeterli hâle getirilmesi süreci olan örgütsel ve mesleki sosyalleşmenin sağlanabilmesi için hem yeni gelenin hem de eski üyelerin yapması gerekenler bulunmaktadır.

Memduhoğlu'na (2008) göre birey, bir tür öğrenme süreci olan sosyalleşme yoluyla grup normlarını öğrenerek bunlara uyar ve böylece sosyal düzen sağlanmış olur. Örgütsel sosyalleşme ise; örgüte yeni katılan bireye, örgütün değer ve normlarının



aktarılması ve örgütte oynayacağı rollerin öğretilmesi sürecidir. Örgüte yeni katılan çalışanların seçtikleri işleri ile uyuşabilmeleri, işlerine ve iş ortamlarına uyum sağlayabilmeleri, işlerinden doyum elde ederek sağlıklı bir kariyer elde etmeleri ve işlerinde üretken ve mutlu olabilmeleri, etkili bir sosyalleşme süreci geçirmeleri ile mümkün olabilmektedir.

Bir etkileşim süreci olan örgütsel sosyalleşmenin sağlanabilmesi için hem yeni gelen hem de eski üyeler karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve değiştirmeye çalışmaktadır. Bunların dışında yeni gelenin örgütsel ve mesleki sosyalleşmede kullanılabileceği başka kaynaklar da bulunmaktadır. Bu çalışmada yeni göreve başlayan okul müdürlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmelerini sağlamak üzere yeni gelenlerin, eski üyelerin, ast ve üstlerin uyguladıkları taktikler ve bunların sonuçları araştırılmıştır. Çalışmada ayrıca, kullanılan sosyalleşme kaynakları ve arzu edilen sosyalleşmenin sağlanabilmesi için müdürler tarafından sunulan öneriler üzerinde durulmuştur.

### Sosyalleşme ve Örgütsel Sosyalleşme

Sosyalleşme genel olarak, yeni durumun parçası olmayı, dışardan biri olmaktan sıyrılarak, içeriden biri olmayı kolaylaştıran bir değişim süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte yeni gelen, olay ve olguları “diğerlerinin gördüğü gibi görebilmek” için algılarını değiştirir. Bununla birlikte sosyalleşme ve ikame etmenin (succession) aynı sürecin iki yönünü oluşturduğu ifade edilebilir. Sosyalleşme grubun yeni gelene etkilerine odaklanırken, ikame etme ise yeni gelenin gruba etkisini konu edinir (Balci, 2003).

Sosyalleşme, örgütsel sosyalleşme için bir zemin olarak kullanılmakla birlikte, son 40 yıldır bu alandaki çalışmalar gelişme göstermiştir. Örgütsel sosyalleşme, bireyin hem örgüte hem de kendine uyan bir örgütsel rolü üstlenmesine yardım edecek bir öğrenme ve uyum sürecidir. Bu süreç, birey örgüt içinde yeni veya değişen bir rol üstlendiğinde ortaya çıkar. Öğrenme içeriği, belirli bir görevle ilgili ayrıntılardan, örgütteki kariyer potansiyeli ile ilgili büyük varsayımlara kadar değişebilir (Chao, 2012).

Örgütsel sosyalleşme, örgüt ve çalışanlar arasında meydana gelen bir etkileşim olarak tanımlanabilir. Çalışan, bu etkileşime bağlı olarak üyesi olduğu örgütün normlarını, değerlerini ve gerekli davranış kalıplarını öğrenir. Bu öğrenmede yeni gelenin birçok kaynağı kullandığı görülür. Bu kaynaklar; örgütün mevzuat ve kaynakları, kıdemli çalışanların ve anahtar kimselerin rehberlik ve açıklamaları ile rol model olmaları, öğreticilerin yönlendirmeleri, yeni gelenin davranışlarının ödüllendirilmesi ya da cezalandırılmasıdır (Balci, 2003). Bu mesaj kaynakları yeni gelenlere bir dizi bilgi sağlasa da, sorumluluk ve uzmanlık alanlarına göre büyük olasılıkla belirli bir içeriği vurgulayacaklardır. Örneğin örgütsel sosyalleşme için üst yönetim, yeni geleni resmi olarak yönlendirmek ve yasal prosedürler için yazılı ve aracı mesajlar gönderme eğiliminde olacaktır (Hart, 2012). Yapılan araştırma sonucunda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış sosyalleşme bağlamları, sosyalleşme mesaj içeriği ve yeni gelen uyumu arasında arabuluculuk ilişkisi tespit edilmiştir (Hart ve Miller, 2005). Her sosyalleşme

kaynağının çoğunlukla kendi alanı ile ilgili sosyalleştirici olduğu düşünülürse, örgütsel sosyalleşme sürecinde mümkün olduğunca bu kaynakların tamamından yararlanmanın hem çalışan hem de örgüte katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

Örgütsel sosyalleşme, örgütte yeni bir pozisyon, statü veya rolün ipuçlarını öğrenen kişilerin davranışlarının örgüt içindeki başkaları tarafından yapılandırılma sürecidir. Bir heykeltraşın kalıbının varyasyonları gibi farklı örgütsel toplumsallaşma biçimleri farklı sonuçlar üretir. Bununla birlikte pek çok insan kendi sosyalleşmesinde çok aktif roller üstlenir (Van Maanen, 1978). Kuşkusuz bireyler yeni bir örgüte girdiğinde değişir. Ancak burada dikkate alınması gereken bir diğer husus, benzer değişikliğin örgütteki bireyler (içerdekiler) için de geçerli olduğudur (Tierney, 1997). Sosyalleşmenin bir etkileşim süreci olduğu göz önüne alındığında, grubun yeni geleni etkilemesi kadar, yeni gelenin de grubu etkilemesi doğaldır. Yeni gelen bunu sağlayabilmek için çeşitli taktikler uygulayabilir.

Bireysel taktikler, yeni gelenlere farklılaştırılmış tepkiler geliştirme ve rollere ait yenilikçi yönelimler benimseme imkânları sunar. Bu yönelimlerle yeni gelenler, rollerini ve hatta görevlerini ifa etme yöntemlerini değiştirebilir (Jones, 1986). Bireysel sosyalleşme faktörleri; bilgi arama, ilişki kurma ve kendi kendini yönetim gibi çeşitli etkinlikleri içerir (Saks ve Ashforth, 1997). Görüldüğü gibi yeni gelenlerin grubu etkilemek için uyguladığı taktikler farklılaşabilmektedir. Dolayısıyla örgüte uyumu sağlayabilmek için, hem yeni gelenin hem de içerdekilerin çeşitli sosyalleşme taktikleri uyguladıkları ifade edilebilir.

### **Örgütsel Sosyalleşme Taktikleri**

Belirsizliği azaltmak için yeni gelenler, alınan mesajların açıklığa kavuşturulması, geri çağırılması, genişletilmesi veya azaltılmasında yardıma ihtiyaç duyabilir (Miller ve Jablin, 1991). Çalışanların belirsizlikle başa çıkabilmesinin önemli bir yolu bilgi aramaktır (Morrison, 2002). Ashford' un (1986) araştırmasına göre, bireyler önemli konularda, yeni ve belirsiz durumlarda geri bildirim ararlar. Özellikle bireyler hedefe ulaşma konusunda başarısız olmaktan korktuklarında sık sık geri bildirim isterler. Uzun süredir çalışan bireyler ise; kendinden emin görünmek ve sosyal baskılardan korunmak için daha az geribildirim isterler. Ashford ve Cummings (1985) araştırmalarında, rol belirsizliği, örgütteki görev süresi ve işe dâhil olmanın geri bildirim arama davranışını etkilediğini bulmuşlardır. Bauer, Bodner, Erdogan, Truxillo ve Tucker (2007) ise yaptıkları araştırmanın sonucunda; rol netliği, öz-yeterlik ve sosyal kabulün, yeni gelen bilgi arama ve örgütsel sosyalleşme taktikleri ile yeni gelen performansı, iş tutumları ve iş devri dâhil sosyalleşme sonuçları arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermişlerdir.

Yeni gelenler, rollerini nasıl yerine getirecekleri ile ilgili kararlarını almak için kendilerine iletilen bilgileri kullanırlar (Hart, 2012). Örgütsel giriş sırasında yeni gelenlerin bilgi toplama çabaları, başarılı örgütsel asimilasyon için kritik öneme sahiptir (Mil-

ler ve Jablin, 1991). Örgütsel asimilasyon, yeni gelenlerin örgütsel ortamlara karşılıklı ve etkileşimli olarak kabul edilmesidir. Yeni gelenler ve örgütler bakımından, olgunun belirli boyutları farklılık gösterebilir. Örneğin, çalışanlar işlerine dâhil oldukları için örgütün bazı alanlarında asimile edilmiş hissedebilirler, ancak çevre ile üretken çalışma ilişkileri geliştirme bakımından başansız olabilirler (Myers ve Oetzel, 2003). Etkili örgütsel sosyalleşme için, örgütler tarafından konunun tüm yönleriyle ele alınarak, bütün boyutları kapsayan sosyalleşme taktiklerinin uygulanması yararlı olabilir.

Mevcut örgütsel giriş uygulamalarının, yeni üyelerin örgütlere geçişini kolaylaştırmadığı konusunda artan bir endişe bulunmaktadır (Louis, 1980). İşe alıştırma eğitimleri, yeni gelenlere iş arkadaşlarını ve örgütteki işlerini tanıtmak için düzenlenmektedir. Yeni gelenler bu eğitimde örgütün misyon ve amaçlarını öğrenirler. Bu eğitimler, yeni gelenlerin örgüte ve çevresine uyumlaştırılmasıyla ilgili olduğunda, sosyalleşmede kullanılan bir taktik niteliği taşır (Demirbilek, 2009). Bununla birlikte, tecrübeli yöneticilerden ve bölgedeki diğerlerinden mentorluk, ve topluluk katılımı gibi destek sistemleri, yeni yöneticinin başarılı performans gösterme şansını artırabilir (Heck, 1995).

Chatman'ın (1991) çalışmasında kişi-örgüt uyumunun (person-organization fit), kısmen seçim (kişi örgüte girdiğinde kim olduğuna dair değerlendirmeler) ve örgütün, üyelerinin değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını etkilemesiyle oluşan sosyalleşme ile yaratıldığı gösterilmiştir. Spagnoli (2020) araştırmasında, örgütsel sosyalleşme ve performans arasındaki ilişkide örgütsel kariyer gelişiminin orta düzeyde bir arabuluculuk etkisi olduğunu tespit etmiştir. Barge ve Schlueter'ın (2004), yaptığı araştırmaya göre, gerek bireysel gerek örgütsel ilişkiler kurmada resmi olmayan yüz yüze iletişim önemlidir. Comin ve Pauli (2018) çalışmasında, göçmenleri özümseyen iş ortamlarında örgütsel sosyalleşmenin önemli olduğunu belirlemiştir. Awan ve Fatima (2018), çalışmalarında örgütsel sosyalleşme ve yeni gelenlerin iş performansı arasında önemli ve doğrudan bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, çalışanların performanslarını artırmaya yönelik örgütsel sosyalleşme stratejilerine odaklanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Savaş'a (2017) göre, çalışanların yeni bir örgütte hem belirsizlik hem de işin gereklerini öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri, öncelikle örgüt uygulamalarından geçmektedir. Bu konuda örgütlerin kalıplaşmış uygulamaları arttıkça çalışanların örgütün bir parçası olma ihtimali de artmaktadır.

Örgütsel sosyalleşme stratejilerinin uygulanabilmesi için bir takım aşamaların yerine getirilmesi gerekir. Bu nedenle örgütsel sosyalleşme aşamalarının incelenmesi yararlı görülmektedir.

### **Örgütsel Sosyalleşme Aşamaları**

Sosyalleşmenin genellikle giriş öncesi (umucu sosyalleşme), giriş (uyum) ve yerleşme (rol yönetimi) olmak üzere üç aşamalı bir süreç olarak incelendiği ifade edile-

bilir (Balcı, Karabulut, Kürçe ve Ernas, 2019). Feldman' a (1976a) göre ise sosyalleşme süreci; beklenti sosyalleşmesi, giriş, rol yönetimi ve sonuç olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Wanous, Reichers ve Malik' e (1984) göre, örgütsel sosyalleşme ve grup gelişimi kavramsal olarak birbirine benzetmekle birlikte, süreç olarak sıklıkla eşzamanlı olarak ortaya çıkmakta ve birbirini bütünlendirmektedir.

Sosyalleşme stratejileri birey örgüte yeni girdiğinde, rütbesi yükseltildiğinde veya düşürüldüğünde en belirgindir. Yönetim bu stratejileri bilinçli ve açık bir şekilde seçebilir. Örneğin yeni gelenleri eğitim veya uyum programına alabilir. Veya stratejiler dolaylı ya da bilinçsiz bir şekilde seçilebilir. Ya da, herhangi bir rehberlik olmaksızın birey yeni görevini deneme yanılma yolu ile öğrenebilir (Van Maanen, 1978). Yeni gelenlerin ve onları örgüte girişe hazırlamaya yardım edenlerin şu konularda örgütsel giriş deneyimlerinin doğasını anlamalarında yarar olabilir. Birincisi; sosyalleşme döneminde niçin sürprizlerle karşılaşabilecekleri, ikincisi; bu sürprizleri anlamada yetersiz donanımına sahip olabilecekleri ve üçüncüsü; bu yetersiz donanımlarını destekleyebilmek için iş yerindeki kişilerden (insiders) nasıl yardım alabilecekleridir (Louis, 1980). Bununla birlikte örgütler sadece seçme ve işe almaya odaklandıklarında çalışanların işlerine alışmaları için gereken süreyi uzatabilirler. Yalnızca eğitim ve gelişime odaklandıklarında ise ilgili işler için uygun olmayan ve eğitilmesi zor kişileri işe alma riskiyle karşılaşır. Bu nedenle örgütler, yeni gelenleri en etkili şekilde sosyalleştirmek için sosyalleşme sürecinin tüm aşamalarını kendi plan ve eylemlerine dâhil etmelidirler (Feldman, 1976b). Araştırmanın okul müdürleriyle ilgili olmasından dolayı, eğitim örgütlerinde örgütsel sosyalleşmenin incelenmesinde yarar bulunmaktadır.

### **Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Sosyalleşme**

Öğretmen, gelecekteki öğretim hayatındaki başarısının temelini oluşturan beceri ve alışkanlıkları geliştirmeye, bir geçiş süreci olan mesleğin ilk yılında başlar. Bu deneyimlerden bazıları beklenir ve kolayca uygulanır. Bazıları ise kısmen karşılanmamış beklentiler olmanın neden olduğu sürprizlerdir. Karşılanmayan bu beklentiler hayal kırıklığına, strese ve nihayetinde mesleği bırakmaya neden olabilir (Quaglia, 1989). Çünkü öğretmenlerin yüksek seviyede örgütsel sosyalleşmeleri, örgüte ve işlerine karşı olumlu tutumlar geliştirerek daha fazla örgütsel çaba göstermelerine olanak sağlamaktadır (Yıldız, 2012). Örgütsel sosyalleşme, müdürün okuldaki işini şekillendiren tanımlayıcı süreçlerden biri olduğu için önemlidir (Van Maanen ve Schein 1979; aktaran Norton, 1994). Yapılan araştırma sonucunda, kişisel özellikler ve okul bağlamı gibi faktörlere bağlı olarak, müdürün sosyalleşmesinin karmaşık ve çeşitli olabileceği belirlenmiştir (Steyn, 2013).

Vural' ın (2015) yaptığı çalışmada, ilköğretim ve ortaokullardaki yönetici ve öğretmenlerin okul türüne göre örgütsel sosyalleşme düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, mesleki yeterliğin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erdoğan ve Dönmez (2019), "Development and validation of organizational

socialization scale” adlı araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Çalışmada geliştirilen ölçek; mesleki yeterlik, kişilerarası ilişkiler, dil-tarih, güç ve politika, amaç ve değerlere uyum olmak üzere toplam beş faktörden oluşmaktadır.

Demirkart (2015), “İlköğretim okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri” adlı çalışmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin iş doyumu, motivasyon, örgütsel bağıllık ve örgütsel kabullenme boyutlarında belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın amaçlarından birisi de yöneticilerin kişisel özelliklerinin örgütsel sosyalleşmeleri ile ilişkisinin olup olmadığının tespit edilmesidir. Araştırma sonuçlarına göre sosyalleşme düzeyleri tüm boyutlarda “sık sık” düzeyindedir ve bağıllık boyutu diğerklerine göre daha yüksektir. Burunsuzoğlu’ nun (2019) araştırmasında, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme stratejilerini kullanma becerileri ile öğretmenlerin örgütsel iletişim algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Balcı, Karabulut, Kürçe ve Ernas’ ın (2019) yaptığı araştırma bulgularına göre, öğretmenler sosyalleşmenin giriş öncesi aşamasında okul yönetiminin rehberlik etmesi, meslektaşların yardımcı olması, öğrencilerin öğrenmeye hevesli olması, velilerin destek vermesi gibi beklentiler taşımaktadırlar. Öğretmenlerin okula ve mesleğe uyumlarında bireysel faaliyetlerin yanı sıra meslektaş yaklaşımları önemli görülmektedir. Sosyalleşmenin giriş aşamasında öğretmenler gerçeklik şoku yaşamaktadır.

Örgütsel sosyalleşme ile ilgili çalışmalarda “gerçeklik şoku” (reality shock) ifadesine rastlanılmaktadır. Belirtilen araştırmalarda geçen bu ifade, alan yazında bilindiği kadarıyla Müler-Fohrbrod ve Dann tarafından ilk kez kullanılmış ve günümüze kadar gelmiştir (Veenman 1984; aktaran Memduhoğlu, 2008).

### **Örgütsel Sosyalleşmenin Sonuçları**

Sosyalleşme sürecinin başarısı bireyler için kritik öneme sahiptir. Çünkü çalışanların sosyalleşme süreci, bireylerin hem iş hem de özel yaşamlarının kalitesini etkiler. Ayrıca, örgütlerin başarısı giderek çalışanların bağıllığına bağımlı hâle geldikçe örgütsel sosyalleşme önem kazanmaktadır (Feldman, 1976b). Bununla birlikte, üyeleri motive etme ve elde tutma çabaları açısından önemli olan, bireyin özdeşleştirilmesidir. Uygun zamanlarda güçlü özdeşleştirmeleri (identification) sağlayan durumlar ve fırsatlar yaratılabilirse, zor zamanlarda bile olumlu sonuçlar elde etmek mümkün olabilir (Scott ve Stephens, 2009).

Örgütsel sosyalleşme, yeni gelenlerin örgüte uyumlaştırılmasında temel bir rol oynamakta, başlangıç aşamasındaki stresi azaltmakta, performansı yükseltmekte, iş doyumu ve işe bağıllığı artırmaktadır (Demirbilek, 2009). Bununla birlikte örgütle ilgili inanç ve duygular olumsuzsa, örgütsel sosyalleşme sürecinin başarılı olması muhtemel değildir (Wiener, 1982).

Bauer ve Green (1994), 193 yeni doktora öğrencisinin sosyalleşme deneyimlerini araştıran bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, gerçekçi olarak algıladıkları bilgileri toplayan, eğitim için aynı kuruma devam eden ve araştırma deneyimine sahip olan kişilerin, doktora araştırmalarına daha çok katılmış, daha az rol çatışması yaşamış, daha çok kendini kabul edilmiş hissetmiş ve daha üretken olduğu tespit edilmiştir.

### **Mesleki Sosyalleşme**

Sosyalleşme, mesleki sosyalleşme ve örgütsel sosyalleşme olarak ikiye ayrılabilir. Mesleki sosyalleşme; bireye mesleğin bir üyesi olması için gerekli olan bilgi, beceri ve eğilimleri öğretir (Hart 1991; aktaran Balcı, 2003). Mesleki sosyalleşme kavramı, büyük ölçüde örgütsel sosyalleşme ile benzerlik gösterir ve bir bireyin mesleğinin değerlerini ve normlarını öğrenme derecesi anlamına gelir (Sparks, 1995). Bireyin, değerleri ve mesleki bağlamdan nasıl etkilendikleri üzerine eleştirel düşünmesi yararlıdır. Çünkü bu durum, bireylerin bilinçlerini yükseltmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca bu tür deneyimler, bireylerin bir örgütteki rollerini benimsemelerine ve mesleki sorumluluklarını tanımalarına izin verebilir (Pitney III, 2000).

Mesleki sosyalleşme, bireyin örgütsel bir rol üstlenmek için gerekli sosyal bilgi ve becerileri edindiği süreç olarak tanımlanır. Birey bu süreçte bulunduğu örgütte hangi davranışların ve bakış açılarının geleneksel olduğunu öğrenir (Van Maanen ve Schein 1979; aktaran Freiheit, 2017). Rol alma süreci, mesleki sosyalleşme sürecinin ve profesyonel kimliğin gelişiminin merkezi olarak ifade edilebilir (Helm, 2004).

Mesleki sosyalleşme, mesleki hazırlık, mesleki adaptasyon, kültürleşme, asimilasyon ve profesyonel özümseme gibi terimlerle alan yazında yer almaktadır. Bir meslekten olmayan bireyin yavaş yavaş profesyonel hâle geldiği ve rolün belirli davranışları ve değerlerine adapte olduğu süreçtir (Shahr, Yazdani ve Afshar, 2019). Mesleki sosyalleşme, bireyin bir mesleğe üye olma süreci olarak değerlendirilebilir (Priest, 2000).

Mesleki sosyalleşme etkileşimli bir sürecin sonucunda oluşur ve şu aşamaları içerir (Light 1980; aktaran Lurie, 1981):

Birey;

1. Aktif olarak sosyalleşmek ister.
2. Belli bir mesleği ve dolayısıyla bu mesleğin değerlerini seçer.
3. Ortamdaki diğer aktörlere yanıt verir.
4. Kişisel uyumluluk temelinde hareket eder.
5. Durumsal alternatifler ile mevcut mesleki rol modelleri arasında karar verir.

Yukarıdaki maddelere göre mesleki sosyalleşmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle etkileşimli bir ortam gereklidir. Bu ortamda birey sosyalleşmek ister, bir mesleği ve

o mesleğin değerlerini seçer, ortamdaki diğer bireylere yanıt verir, kişisel uyumluluk temelinde hareket ederek mevcut alternatifler ve mesleki rol modelleri arasında karar verir. Bu karara uygun davranışların sergilenmesiyle birlikte mesleki sosyalleşme gerçekleşir.

Mesleki sosyalleşmenin kökeni rol teorisine dayanmaktadır. Rol teorisi bireylerin belirli bir iş beklentileri veya rolüyle yüzleşmeye hazırlanmalarını vurgular. Bireylerin rollerini öğrenmelerine iki süreç yardımcı olur. Birinci süreç, gruplarla ve diğer önemli kişilerle etkileşimi içerir. İkinci süreç ise, rol oynama, tanımlama, modelleme, talimat, gözlem, deneme yanılma ve rol müzakeresinden öğrenmektir (Creasia ve Friberg 2011; aktaran Farrell, Payne ve Heye, 2015). Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da mesleki sosyalleşme ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarında değinmek yararlı olabilir.

Okullarda göreve yeni başlayan müdürler ve onların denetçileri, mesleki sosyalleşme aşamalarından haberdar edilmelidir. Müdürler bu süreçlerin eğitim liderleri olarak kendi gelişimlerini nasıl etkilediğini anlamak için analitik beceriler geliştirmelidir (Delaware, 1996). Okul yönetiminde mesleki sosyalleşme, hizmet öncesi yetiştirme, stajyerlik ve ilk mesleki görevlendirme şeklinde olur (Hart 1991; aktaran Balcı, 2003).

Göreve yeni başlayan müdürlerin mesleki sosyalleşmesine ilişkin dört temel varsayım bulunmaktadır. Bunlar (Delaware, 1996):

1. Müdürler, müdürlüklerine mesleki gelişimlerinin farklı aşamalarında başlarlar.
2. Müdürler, aşamalardan farklı oranlarda geçerler.
3. Gelişim aşamasını tek bir faktör belirlemez. Bu faktörler bireysel özelliklere ve durumsal değişkenlere bağlıdır.
4. Önceki müdürün etkililiği yeni müdürün mesleki sosyalleşmesi üzerinde etkili olabilir.

Bulut'un (2018) yaptığı çalışmaya göre ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki sosyalleşmeleri yükseldikçe örgüte bağlılıkları (adanmışlıkları) da artmaktadır. Araştırmada ayrıca, mesleki sosyalleşmenin artması için gerekli tedbirlerin alınması önerilmiştir. Dinç' in (2018) yaptığı araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme ölçeğinin alt boyutlarının (motivasyon, iş doyumu, bağlılık ve kabullenme) cinsiyete, eğitime, yaşa ve kıdeme göre görüşleri incelendiğinde aralarında fark olmadığı saptanmıştır. Dinç ve Özbek'in (2019) "Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme ve psikolojik sermaye düzeyleri" adlı çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik sermaye ve mesleki sosyalleşme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Küçükbayram' ın (2015) yaptığı çalışmada ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme bakımından kendilerini başarılı buldukları belirlenmiştir. Haueter, Macan ve Winter' ın (2003) gerçekleştirdiği araştırmada meslektaşların, zamanın büyük çoğunluğunu yeni gelen

kişiyi görevini öğretmekle en az miktarını ise örgütü öğretmekle harcadıkları belirlenmiştir. İlginç olanı ise, akranların yeni gelen kişiyi eğitim verirken öğreticilerin yaklaşık iki katı zaman harcamalarıdır.

Yapılan alan yazın çalışmasında, gerek dünyada gerekse Türkiye’de örgütsel ve mesleki sosyalleşme ile ilgili çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmüştür. Ancak, yeni göreve başlayan okul müdürlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeleri ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu ifade edilebilir. Oysa okulun amacına ulaşmasında önemli rol üstlenen okul müdürlerinin göreve başladıklarının ilk günlerinde kendilerini nasıl hissettikleri, örgütsel ve mesleki sosyalleşmeyi sağlamaya yönelik ne gibi sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunları çözmede hangi yöntem ve stratejileri uyguladıklarının araştırılması yararlı olabilir. Ayrıca müdürlerin bu konuda astları ve üstlerinden beklentilerinin ve önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi ve bu yönde gerekli çalışmaların yapılması yararlı görülmektedir. İfade edilen tespitlerin yapılabilmesi için, göreve yeni başlayan okul müdürlerinin görüşlerinin derinlemesine araştırılmasında, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğinin uygulanmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada yeni göreve başlayan okul müdürlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeleri nitel araştırma çerçevesinde ele alınmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, yeni göreve başlayan okul müdürlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeyi sağlamak üzere uyguladıkları taktikleri ortaya çıkarmaktır. Çalışmada ayrıca yeni gelenlerin örgütsel ve mesleki sosyalleşmesini sağlamak için ast ve üstlerin uyguladıkları taktiklerin de belirlenmesi ve varsa sosyalleşmeyi artırmaya yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilerin, örgütsel ve mesleki sosyalleşmeye katkı sunabileceği, dolayısıyla örgüte uyumu sağlamak üzere yeni gelenler ve eskiler tarafından yararlanılabileceği öngörülmektedir.

#### **Yöntem**

Bu kısımda araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel yöntemler, insancıl ve kişisel olmayı merkeze alır. Keşif, ortaya çıkarma ve tümevarıma dayanır. Nitel yöntemler, nicel yöntemlere kıyasla çoğu daha az kişi ve durum üzerinde detaylı bilgi edinilmesine olanak tanımaktadır. Bu yöntemde genellenebilirlik sınırlanır ancak, çözümlenen durumlar derinlemesine anlaşılabilir (Patton, 2014).

Bu araştırmanın amacı, yeni görevlendirilen okul müdürlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmeyi sağlamak için uyguladıkları taktikleri ortaya çıkarmaktır. Ayrıca yeni gelenlerin örgütsel ve mesleki sosyalleşmesini sağlamak üzere ast ve üstlerin uyguladıkları taktiklerin de belirlenmesi ve varsa sosyalleşmeyi artırmaya yönelik öneriler



geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma hâlihazırdaki durumu kendi şartları çerçevesinde betimlemeyi esas aldığı için, nitel araştırma desenlerinde sık kullanılan “durum çalışması” üzerine kurgulanmıştır.

Durum çalışmasında, bir varlık zamana ve mekâna bağlı olarak tanımlanmaya ve özelleştirilmeye gayret edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Nitel durum çalışmasında bir veya birkaç durum derinlemesine araştırılır. Bir durumu meydana getiren etkenler bütüncül şekilde incelenerek, durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendiği saptanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da yeni görevlendirilen okul müdürlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmesi ile ilgili etkenler çeşitli boyutlarıyla ele alınmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili merkez ilçelerine 27.09.2019 tarihinde müdür olarak devlet okullarına görevlendirilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 24 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu kişisel bilgileri Tablo 1’ de sunulmaktadır. Tablo 1’ de görüldüğü gibi, çalışma grubunu üçü kadın 21’ i erkek olmak üzere 24 okul müdürü oluşturmaktadır. Müdürlerin dokuzu lisans, 14’ ü yüksek lisans ve biri de doktora mezunudur. Müdürler okul öncesinden liseye kadar farklı eğitim kademelerinde görev yapmaktadır. Çalışma grubuna Ankara ili merkez ilçeleri olan Keçiören, Gölbaşı, Yenimahalle, Mamak ve Pursaklar’ da görev yapan okul müdürleri dâhil edilmiştir. Çalışma grubundakiler bir aydan üç yıla kadar farklı sürelerde müdürlük deneyimine sahiptirler. Araştırmaya katılan müdürlerden hemen hemen tamamının 27.09.2019 tarihinde ilk defa görevlendirildiği, bir kaç müdürün ise yine bu tarihte yeniden görevlendirilmekle birlikte daha önceden müdürlük tecrübelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu teknikte, önceden belirlenmiş sorularla, derinlemesine veri toplanır, görüşülene kendini ifade etme imkânı tanınır ve analizi nispeten kolaydır (Büyüköztürk vd., 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, araştırmanın amacına ulaşmak üzere yapılan alan yazın taraması ışığında hazırlanmıştır. Uygulamadan önce sorular anlaşılabilirlik, açıklık, içerik geçerliği ve tutarlık bakımından eğitim yönetimi alanında iki, ölçme ve değerlendirme alanında bir olmak üzere toplam üç öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Ayrıca dört okul müdürü ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uzmanların önerileri ve pilot uygulama doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı 2019 yılında uygulandığı için etik kurul izni alınmamıştır.

Yeni Göreve Başlayan Okul Müdürlerinin Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşmeleri

**Tablo 1.** Çalışma Grubu Kişisel Bilgileri

Sıra	Cinsiyet	Öğrenim Düzeyi	Görev Yapılan Okul Türü	Görev Yapılan İlçe	Meslekteki Kıdem (Öğretmenlikte, Müdür Yardımcılığında, Müdürlükte)
M1	Erkek	Lisans	Lise	Keçiören	20 yıl, 6 yıl, 2 yıl
M2	Erkek	Lisans	Ortaokul	Gölbaşı	10 yıl, 4 yıl, 1 ay
M3	Kadın	Lisans	Lise	Yenimahalle	20 yıl, 6 yıl, 1 ay
M4	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	Keçiören	12 yıl, 3 yıl, 1 ay
M5	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	Gölbaşı	25 yıl, 3 yıl, 1 ay
M6	Erkek	Doktora	Lise	Gölbaşı	15 yıl, 7 yıl, 1 ay
M7	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	Mamak	5 yıl, 10 yıl, 2 yıl 1ay
M8	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	Mamak	6 yıl, 8 yıl, 1 ay
M9	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	Mamak	10 yıl, 7 yıl, 3 yıl
M10	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	Yenimahalle	15 yıl, 4 yıl, 1 ay
M11	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	Keçiören	5 yıl, 4 yıl, 4 ay
M12	Kadın	Lisans	İlkokul	Pursaklar	5 yıl, 6 yıl, 1 ay
M13	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	Keçiören	12 yıl, 3 yıl, 1 ay
M14	Erkek	Lisans	İlkokul	Mamak	10 yıl, 3 yıl, 1 ay
M15	Erkek	Lisans	İlkokul	Keçiören	18 yıl, 4 yıl, 1 ay
M16	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	Gölbaşı	17 yıl, 7 yıl, 1 ay
M17	Kadın	Yüksek Lisans	Okul Öncesi	Yenimahalle	12 yıl, 4 yıl, 9 ay
M18	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	Mamak	13 yıl, 2 yıl, 1 ay
M19	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul-Ortaokul	Mamak	12 yıl, 5 yıl, 1 ay
M20	Erkek	Lisans	İlkokul-Ortaokul	Mamak	16 yıl, 4 yıl, 1 ay
M21	Erkek	Yüksek Lisans	Lise	Yenimahalle	15 yıl, 6 yıl, 3 ay
M22	Erkek	Lisans	İlkokul	Yenimahalle	10 yıl, 3 yıl, 4 ay
M23	Erkek	Lisans	Lise	Keçiören	20 yıl, 5 yıl, 1 ay
M24	Erkek	Yüksek Lisans	İlkokul	Mamak	15 yıl, 7 yıl, 1 ay

Görüşme formunda sekiz adet ana soru olmak üzere toplam 17 soru bulunmaktadır. Sorular, müdürlerin göreve başladıkları ilk günlerde kendilerini nasıl hissettikleri, yabancılik yaşayıp yaşamadıkları, okulun beklentilerini karşılayıp karşılamadığı, gerçeklik şoku yaşayıp yaşamadıkları, amaç, hedef, misyon ve vizyon belirleyip belirlemedikleri, uyum-oryantasyon programına tabi tutulup tutulmadıkları, örgüte ve mesleğe uyum kapsamında ne gibi bireysel taktikler uyguladıkları, yeni gelen okul müdürlerinin örgütsel ve mesleki sosyalleşmelerini kolaylaştırmak için neler yapılabileceğini ölçmeye yöneliktir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu gönüllü okul müdürlerine araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmelerle uygulanmıştır. Form uygulanmadan önce araştırmacı tarafından müdürlere çalışmanın amacı anlatılmış ve görüşme formu hakkında bilgi verilmiştir. Müdürlerin cevapları görüşme formuna yazılmış ve daha sonra araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi metindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını tespit etmeye yönelik olarak yapılır. Araştırmacılar bu kelime veya kavramların varlığını, anlamını ve aralarındaki ilişkileri belirleyerek analiz eder ve böylece mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2015). Görüşme formlarından elde edilen cevaplar defalarca okunmuş, cevaplardaki ortak noktalar tespit edilerek kodlanmıştır. Bu kodlar esas alınarak ana ve alt temalar oluşturulmuş ve veriler yorumlanmaya çalışılmıştır. Ana ve alt temalar daha kolay anlaşılabilmesi için tablolar hâlinde sunulmuş ve müdürlerin verdiği cevaplar olduğu gibi yansıtılmıştır.

Ölçmede geçerlik, bir ölçme aracının geliştirildiği konuda amaca uygun olmasıdır (Balcı, 2018). Geçerlik, ölçülmek istenenin doğru bir şekilde ölçülebilme derecesidir. Güvenirlik ise, benzer süreçlerin izlenmesi durumunda benzer sonuçların alınabilme derecesidir (Karasar, 2019). Bu kapsamda araştırmacının geçerliğini sağlamak için, ilgili alan yazın incelenerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveden yola çıkılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu forma uzman görüşleri ve pilot uygulamadan sonra son şekli verilmiş ve form uygulanmıştır. Yapılan içerik analiziyle temalar oluşturulmuş ve bu temaların birbirleriyle ilişkisi kontrol edilmiştir. Böylelikle temalar arasında bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada güvenirliliği sağlamak üzere ise, araştırmacının her aşaması ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmış ve çalışma grubunun görüşleri olduğu gibi yansıtılmaya gayret edilmiştir. Mümkün olduğunca araştırmacının ve katılımcıların ön yargılarından ve varsayımlarından arındırılmış verilere ulaşmaya, doğrudan alıntılara sık yer vermeye, araştırmada kullanılan stratejileri belirgin hâle getirmeye ve verileri yansız bir şekilde analiz ederek sonuca ulaşmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

Bulgular örgütsel sosyalleşmeye yönelik bulgular, örgütsel ve mesleki sosyalleşmeye yönelik bulgular olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan veriler uygulanan içerik analizi sonucunda sekiz ana temaya, bu ana temalar da alt temalara ayrılmıştır. Ana temaların dördü örgütsel sosyalleşmeye, dördü de örgütsel ve mesleki sosyalleşmeye yöneliktir. Ana temalara ait veriler örneklerle birlikte incelenerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

### Örgütsel Sosyalleşmeye Yönelik Bulgular

Bu kısımda örgütsel sosyalleşmeye yönelik dört ana temadan oluşan bulgular sunulmaktadır.

**1. Ana tema (hissedilen duygular):** Müdürler yeni görevlendirildikleri okulun ve okulun bulunduğu çevrenin tanıdık olup olmamasına göre farklı duygular yaşamışlardır. Bazıları öğretmen veya müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları, bazıları ise hiç tanımadıkları bir okulda hatta ilçede göreve başlamışlardır. Bu özelliklere bağlı olarak müdürler farklı duygular yaşamışlardır. Müdürlerin bu hislerini öğrenmek için şu sorular sorulmuştur: Göreve başladığınız ilk günlerde kendinizi nasıl hissettiniz? Sorusuna verilen cevaplardan ulaşılan bulgular Tablo 2' de yer almaktadır. Göreve yeni başlanılan günlerdeki hissedilen duygulara yönelik olarak elde edilen görüşler yedi alt temada toplanmıştır. Tablo 2' den anlaşılacağı üzere, göreve başlanılan ilk günlerde bazı müdürler kendini garip, tedirgin, kaygılı hissederken, bazıları da mutlu ve gururlu olduklarını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

M3 *"Sudan çıkmış balık."*

M7 *"Bölgeyi ve okulu tanımadığımdan dolayı biraz tedirginlik, biraz heyecan hissettim."*

M8 *"Çok büyük sorumluluk almış, kendime kötülük yapmış gibi."*

M9 *"Hak etmenin ve başarmanın gururunu hissettim."*

M10 *"Heyecanlı, garip ve bilgisiz olduğumu düşündüm."*

M17 *"Çok mutlu hissetmekle beraber, nereden başlayacağım kaygısı yaşamıştım."*

**Tablo 2.** Okul Müdürlerinin Görevin İlk Günlerinde Hissettikleri Duygular

Alt Temalar	Müdür Kodu
Garip	M1, M10
Tedirgin, kaygılı	M2, M3, M4, M7, M15, M17, M18, M19, M20, M22, M23
Mutlu, iyi	M4, M6, M12, M13, M14, M16, M17, M21, M24
Yalnız, boşlukta gibi	M5, M15
Heyecanlı	M7, M10, M11, M12, M24
Sorumluluk sahibi	M8, M21
Gururlu	M9, M21

Ayrıca müdürlere şu sorular da sorulmuştur: Okula ve çevreye karşı yabancılaşma yaşadınız mı? Nasıl? Okul personeli tarafından sıcak karşılananlar ve bildikleri bir çevrede ve okulda göreve başlayanlar yabancılaşma hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte tanımadıkları bir çevrede ve alışık olmadıkları düzendeki okullarda göreve başlayan müdürler yabancılaşma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Cevaplardan bazıları şu şekildedir:

M2 *“Evet. Alışık olmadığım düzende bir okul olduğundan ve taşra olduğundan yabancılaşma yaşadım.”*

M6 *“Hayır. Öğretmen arkadaşlar çok yardımcı oldu.”*

M7 *“Birkaç gün yaşadım. Çünkü okuldaki tüm personel ve öğretmen birbirini tanıyor. Ancak bir tek siz yenisiniz.”*

**2. Ana tema (beklentilerin karşılanması):** Yapılan analizde, yeni göreve başlayan okul müdürlerinden bazılarının beklentilerinin karşılandığı, bazılarının karşılanmadığı bazılarının da kısmen karşılandığı görülmektedir. Bazı müdürler beklentilerini yüksek tutmamışlar, dolayısıyla da hayal kırıklığına uğramamışlardır. Müdürlerin beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığını öğrenmek için şu soru sorulmuştur: Göreve başladığımızda okulda karşılaştığımız ilk durum (fiziki ve çevresel koşullar, ast ve üstlerinizin yaklaşımları, öğrenci ve veli tutumları vb.) beklentilerinizi karşıladı mı? Nasıl? Soruya verilen yanıtlar tabloda yer almaktadır. Beklentilerin karşılanma durumuna yönelik olarak ifade edilen görüşler üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar; karşıladı, karşılamadı ve kısmen olarak belirlenmiştir. Temalar Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Okul Müdürlerinin Beklentilerinin Karşılanma Durumu

Alt Temalar	Müdür Kodu
Karşılıdı	M1, M8, M9, M12, M14, M18, M21, M23
Karşılıamadı	M2, M5, M6, M10, M11, M20
Kısmen	M3, M4, M7, M13, M15, M16, M17, M19

Tabloda ifade edildiği üzere müdürlerden bazıları hem fiziki ve çevresel koşullardan hem de ast ve üst yaklaşımları, öğrenci ve veli tutumlarından memnunken, bazıları memnun değildir. Bazı müdürler ise okulu fiziki ve çevresel açıdan yetersiz olarak değerlendirirken, paydaş tutumlarını ise olumlu bulmuşlardır. Verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

M4 *“Fiziki durum beklentimi karşılamadı. Personel kalitesi açısından olumluydü.”*

M14 *“Her şey düzenli, yerli yerinde.”*

Bununla birlikte müdürlere şu soru da sorulmuştur: Gerçeklik şoku yaşadınız mı (hayal ettikleriniz ile karşılaştıklarınız arasında çok fark var mıydı)? Kısaca anlatabilir misiniz? Cevaplar analiz edildiğinde bazı müdürlerin çevreyi ve okulu bildikleri için gerçeklik şoku yaşamadıkları, bazılarının ise şoku yaşamak zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Cevaplardan bazıları şu şekildedir:

M9 *“Hayır yaşamadım. Bölge insanı ve çevreyi çok iyi tanıyorum. Evim de o bölgede olduğu için çevrenin sosyoekonomik yapısını biliyorum.”*

M23 *“Beklentimin üzerinde daha iyi koşullarla karşılaştım.”*

**3. Ana tema (amaç, hedef, misyon ve vizyon belirleme):** Yapılan analizlere göre bazı müdürlerin amaç, hedef, misyon ve vizyon belirlediği, bazılarının belirlemediği, bazılarının ise belirlenmiş olanlarla yola devam edecekleri anlaşılmıştır. Müdürlere sorulan “Yeni göreviz ve okulunuzla ilgili amaç, hedef, misyon ve vizyonunuzu belirlediniz mi?” sorusuna verilen yanıtlara göre tablo oluşturulmuştur. Tablo 4’ te, belirledim, belirlemedim ve mevcut olanlarla devam edeceğim şeklinde üç temanın varlığı gösterilmiştir.

Tablo 4’ e göre müdürlerin hemen hemen tamamının amaç, hedef, misyon ve vizyon belirlediği, bir kişinin belirlemediği, bir kişinin de mevcut olanlara göre hareket edeceği anlaşılmaktadır. Bazı yanıtlar şu şekilde sunulmaktadır:

**Tablo 4.** Müdürlerin Amaç, Hedef, Misyon ve Vizyon Belirleme Durumu

Alt Temalar	Müdür Kodu
Belirledim	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24
Belirlemedim	M16
Mevcut olanlarla devam edeceğim	M7

M8 “Bölgenin en iyi okulu olmak, okuluma öğrenci alınırken referans alınan bir okul olmak.”

M9 “Öğrencilerin ve öğretmenlerin okula mutlu ve isteyerek geldiği bir okul ortamı oluşturmak. Okul güvenliği noktasında bütün risklerin önceden tespit edilip önlemler alındığı bir ortam oluşturmak.”

Müdürlere bu kapsamda “Eğer belirlediyseniz bunları gerçekleştirmeye yönelik okulda yaptığınız ilk çalışmalar neler oldu?” sorusu da yöneltilmiştir. Yapılan analizlerde, belirlenmiş amaç, hedef, misyon ve vizyonu gerçekleştirmeye yönelik çalışmalara başlandığı anlaşılmaktadır. Bazı yanıtlar ifade edilecek olursa;

M11 “Anasınıfından 8.sınıflar dâhil öğrencilerimi sınıflarında ziyaret ettim. Öğretmen ve velilerle kısa kısa sohbet toplantıları yaptım.”

**4. Ana tema (okula yapılan etkiler):** Örgütsel sosyalleşme sürecinde birey hem örgütten etkilenirken hem de örgütü etkiler. Bireyin örgütü nasıl etkilediğini tespit etmek için müdürlere; “Örgütsel sosyalleşmenin bireysel yönü-bireysel sosyalleşme (birey olarak okulunuzu etkilemeniz, onda değişiklikler yapmanız) kapsamında okuluza ne gibi etkileriniz oldu?” sorusu yöneltilmiştir. Yapılan analiz sonucunda oluşan alt temalar Tablo 5’ te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Bireysel Sosyalleşme Kapsamında Okula Yapılan Etkiler

Alt Temalar	Müdür Kodu
Fiziki Etkiler	M4, M5, M19, M24
Psikolojik Etkiler	M1, M2, M5, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M17, M18, M20, M23
Henüz Etkileme Olmadı	M3, M9

Tablo 5 incelendiğinde yapılan içerik analizi sonucunda; “fiziki etkiler”, “psikolojik etkiler” ve “henüz etkileme olmadı” şeklinde üç alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Müdürler tarafından, “birey olarak okulu etkileme, onda değişiklikler yapma” hususunun daha çok psikolojik etki olarak algılandığı görülmüştür. Bu müdürler, psikolojik anlamda okulu olumlu yönde etkilediklerini düşünmektedirler. Düşüncelerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

M12 *“Yeni görevimize başlayalı bir ay oldu. Ancak öğrencileri olumlu yönde değiştirdiğimi düşünüyorum.”*

M13 *“Çalışanların birbirine tebessümle baktığı bir kurum oldu.”*

M14 *“Kendim çalışarak onların da çalışmalarına katkı sağladım.”*

Ek olarak müdürlere yöneltilen “Bunlar gerekli miydi?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, hemen her müdürün okulu etkilemesi gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Verilen yanıtlardan bir örnek şu şekildedir:

M23 *“Varlığımızın hissettirilmesi gerekiyor.”*

### **Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşmeye Yönelik Bulgular**

Bu kısımda örgütsel ve mesleki sosyalleşmeye yönelik dört ana temadan oluşan bulgular sunulmaktadır.

**1. Ana tema (uyum-oryantasyon programına tabi tutulma):** Bireylerin örgüt içi görev değişikliklerinde ya da başka bir örgütte göreve başlamalarında, “yeni gelen” sürecini rahatlıkla atlatarak “içeriden biri” olabilmesi için uyum-oryantasyon programlarına tabi tutulmaları önemli görülmektedir. Anılan programlar uygulanıp uygulanmadığını tespit edebilmek için müdürlere: “Göreve yeni başladığınızda örgütsel sosyalleşme (örgütsel yaşama ve kültüre uyum), mesleki sosyalleşme kapsamında uyum-oryantasyon programına tabi tutulduunuz mu?” sorusu yöneltilmiştir. Sorulara verilen yanıtların analizi tabloda yer almaktadır. Tablo 6’ ya göre “uyum-oryantasyon programa tabi tutuldum” ve “uyum-oryantasyon programına tabi tutulmadım” şeklinde iki alt temanın oluştuğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde çoğu müdürün kendilerine uyum-oryantasyon programı uygulanmadığını düşündüğü görülmektedir. Ancak müdür olarak görevlendirilmelerinin akabinde uygulanan “Başkent Yönetici Atölyeleri” uyum-oryantasyon programı kapsamında değerlendirilebilir. Müdürlerin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir:

M4 *“Oryantasyon programı olmadı. Ancak uyum sorunu da yaşanmadı.”*

M17 *“Başkent Yönetici Atölyesi kapsamında bir eğitimdeyim.”*



**Tablo 6.** Yeni Göreve Başlayan Okul Müdürlerinin Uyum-Oryantasyon Programına Tabi Tutulma Durumu

Alt Temalar	Müdür Kodu
Uyum-oryantasyon programına tabi tutuldum	M1, M7, M12, M17, M20
Uyum-oryantasyon programına tabi tutulmadım	M2, M3, M4, M5, M8, M9, M10, M11, M13, M14, M15, M16, M18, M19, M21

Yeni görevlendirilen okul müdürlerine uyum-oryantasyon programlarını gerekli görüp görmediklerini tespit edebilmek için: “Bunu gerekli görüyor musunuz? Niçin?” soruları da yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar analiz edildiğinde çoğu müdürün söz konusu eğitimleri gerekli gördüğü tespit edilmiştir. Yanıtlardan bazıları sunulacak olursa;

M12 “İhtiyaç olan alanlarda gerekli görüyorum. Meslekteki eksikliklerimizi giderip faydalı olmak için.”

M15 “Çok gerekli görüyorum. Hizmet içinde pozisyonunuz değiştiğinde hizmet içi eğitim almalısınız.”

**2. Ana tema (uyum kapsamında Bakanlık ve ilgili birimlerinin uyguladığı taktikler):** Yeni gelenlerin örgütsel ve mesleki sosyalleşmesini sağlamak için üst birimler ve amirler çeşitli taktikler uygulamaktadır. Bu kapsamda müdürlere hangi taktiklerin uygulandığını belirlemek amacıyla şu soru yöneltilmiştir: Örgütsel yaşama uyum ve mesleğe uyum kapsamında Bakanlık ve ilgili birimleri size hangi yaklaşım ve taktikleri uygulamaya koydu? Müdürlerin verdiği yanıtlar analiz edilmiş ve üç alt temanın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Alt temaları gösteren Tablo 7’ de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Müdürlerin Örgütsel ve Mesleki Uyum Kapsamında Bakanlık ve İlgili Birimlerinin Uyguladığı Taktikler

Alt Temalar	Müdür Kodu
Başkent Yönetici Atölyeleri	M4, M7, M11, M17, M18, M20, M21, M22
Seminer, toplantı, hizmet içi eğitim	M6, M9, M10, M12, M13, M14, M23, M24
Herhangi bir yaklaşım ve taktik uygulanmadı	M1, M2, M3, M5, M8, M19

Tablo 7’ den anlaşılacağı üzere, örgütsel yaşam ve mesleğe uyum kapsamında Bakanlık ve ilgili birimlerinin uyguladığı yaklaşım ve taktikler olarak bazı müdürler Başkent Yönetici Atölyelerinin uygulandığını ifade etmektedirler. Bazı müdürler ise bu

kapsamda seminer, toplantı ve hizmet içi eğitimlerin düzenlendiğini belirtmektedir. Aşağıda müdürlerin verdiği yanıtlardan bazıları sunulmuştur:

M4 *"Başkent Yönetici Atölyeleri kapsamında uyum eğitimi yapıldı."*

M17 *"Protokol, etkili iletişim ve liderlik konularında eğitim verildi."*

Yeni gelenler içeriden biri olabilmek için genellikle bir takım bireysel taktikler uygulamaktadırlar. Bu kapsamda yeni göreve başlayan okul müdürlerinin hangi bireysel taktikleri uyguladığını belirlemek amacıyla yöneltilen soru şu şekildedir: Siz hem örgütsel yaşama uyum hem de mesleğe uyum kapsamında ne gibi bireysel taktikler uyguladınız? Soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde çoğu müdürün örgütsel yaşama ve mesleğe uyum kapsamında çeşitli bireysel taktikler uyguladıkları görülmektedir. Bu kapsamda müdürler, paydaşlarla iletişimi güçlü tutmaya çalışmakta, kendilerinin ve tecrübeli yöneticilerin deneyimlerinden faydalanmakta, seminer ve toplantılara katılmaktadırlar. Aşağıda müdürlerin verdiği yanıtlardan bazıları sunulmuştur:

M2 *"Daha çok gözlem yaptım. Karar almadan önce biraz daha düşünmeyi ve sormayı tercih ettim."*

M3 *"Öğretmenlerle ortak etkinlikler yapmaya çalışıyorum."*

M4 *"Çevreye, özellikle okula ve personele uyum açısından çeşitli yemek programları düzenlendi. Okulun eksikliklerini gidererek olumlu izlenim bıraktım."*

M7 *"Müdür yardımcılığı ve müdür vekili olarak edindiğim geçmiş tecrübelerimi kullandım."*

M8 *"Bu konuda tecrübeli kişilerin tecrübesinden faydalanmak istiyorum."*

M15 *"Bilgi dağarcığımı taradım, paydaşlarla görüştüm."*

M16 *"Öğretmenlerle bire bir tanışma sağladım."*

M17 *"Paydaşlarla iletişimi güçlü tutuyorum. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yaptım. Hizmet içi eğitimlere katılarak kendimi geliştiriyorum."*

M19 *"Sosyalleşmek adına ve benim okula uyum sağlamam ve öğretmenlerle tanışmak için yemek organizasyonu düzenledik."*

M20 *"Mesleki birikimimi veya daha deneyimli kişilerin önerilerini dikkate alıyorum."*

**3. Ana tema (tutum-davranış ve kılık-kıyafetteki değişiklikler):** Yeni göreve başlayan okul müdürleri kendilerinden beklenen müdürlük rolünün gereği olan tutum-davranışları sergilemeleri ve kurumu temsil etmeleri nedeniyle daha resmi görünümde kalabilirler. Müdürlere yeni göreve başladıkları zaman örgütsel ve mesleki sosyalleşmeyi sağlayabilmek için tutum-davranış ve kılık-kıyafetlerinde bir değişikliğe gidip gitmediklerini öğrenebilmek amacıyla şu soru yöneltilmiştir: Örgütsel-mesleki sosyalleşmeniz tutum ve davranışlarınızda, kılık kıyafetinizde her-

hangi bir değişikliğe neden oldu mu? Yanıtlar analiz edildiğinde kimi müdürler eskiden daha spor giyindikleri, artık kurumu temsil ettikleri için takım elbise giymeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Kimi müdürler ise önceden müdür yardımcısı olduklarından kılık-kıyafette değişikliğe gitmediklerini belirtmişlerdir. Verilen yanıtlardan oluşan alt temaları gösteren Tablo 8 aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 8.** Müdürlerin Tutum-Davranış ve Kılık-Kıyafetlerindeki Değişiklikler

Alt Temalar	Müdür Kodu
Değişiklik oldu	M1, M2, M4, M6, M8, M9, M11, M13, M16, M17, M18, M20
Değişiklik olmadı	M3, M5, M7, M10, M12, M14, M15, M19, M21, M22, M23, M24

Tablo 8 incelendiğinde, yarısının kılık-kıyafette bir değişikliğe gitmediği, diğer yarısının da değişiklik yaptığı görülmektedir. Yanıtlardan bir örnek şu şekildedir:

M4 *"Evet her gün takım elbise kravat takıyorum."*

Değişikliklerin gerekli olup olmadığını öğrenmek için müdürlere, "Eğer olduysa bunlar gerekli miydi? Lütfen anlatır mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde, müdürlerin yarısının müdür olduktan sonra giyinişine daha fazla özen göstermeye başladığı anlaşılmaktadır. Örnekler aşağıda sunulmuştur:

M2 *"Her takım elbise giymeye başladım. Okul müdürü okulu temsil eder diye düşünüyorum."*

M17 *"Öğretmen, müdür yardımcısı iken daha spor kıyafetler giyebilirken, daha resmi giymeye özen gösteriyorum. Daha sakın, kararlı tutumlar sergiliyorum."*

**4. Ana tema (uyum kapsamında yapılması gerekenler):** Yeni göreve başlayan okul müdürlerine, örgütsel yaşama ve mesleğe uyum kapsamında hemen hemen tüm paydaşlarca uygulanması gerekebilecek çeşitli taktikler ve faaliyetler bulunmaktadır. Bunların neler olması gerektiğini müdürlerin bakış açısıyla tespit edebilmek için şu soru yöneltilmiştir: Sizce yeni gelen okul müdürlerinin örgütsel sosyalleşmelerini kolaylaştırmak için; örgütsel yaşama uyum kapsamında neler yapılabilir? Sorulara verilen yanıtlar analiz edilmiş ve üç alt temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Alt temalar Tablo 9' da gösterilmektedir.

**Tablo 9.** Okul Müdürlerinin Örgütsel Yaşama Uyumları Kapsamında Yapılması Gerekenler

Alt Temalar	Müdür Kodu
Eğitim	M1, M2, M4, M7, M8, M9, M10, M15, M16, M17, M18, M19
Ortak Etkinlikler	M4, M6, M13, M14, M20, M24
Toplantılar	M12, M24

Tablo 9 incelendiğinde; “eğitim”, “ortak etkinlikler” ve “toplantılar” olmak üzere üç alt temanın olduğu görülmektedir. Müdürler çoğunlukla örgütsel yaşama uyum kapsamında eğitim verilmesi gerektiğini düşünmekte, ortak etkinlikler ve organizasyonlar düzenlenmesini istemektedirler. Yanıtlardan bazıları sunulacak olursa;

M4 *“Bir arada bulunmak için programlar hazırlanır. Etkileşim kurabilecekleri eğitimler olmalı.”*

M13 *“Öğretmenlerle ortak yemek, piknik gibi organizasyonlar.”*

M17 *“Yöneticilik sınavına girmeden önce adaylara bir eğitim verilmeli. Bu eğitim kapsamında gerekli bilgi, beceriler edinilmeli. Adaylar ne yaşayacaklarını bilerek göreve talip olmalı.”*

Bu ana tema kapsamında müdürlere; “Mesleğe uyum kapsamında neler yapılabilir?” sorusu da yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, okul müdürleri mesleğe uyum kapsamında hizmet içi eğitim verilmesini istemektedirler. Ayrıca müdürlerin yüksek lisans yapmasını da gerekli görmektedirler. Aşağıda verilen yanıtlardan bazı örnekler sunulmuştur:

M3 *“Hizmet içi eğitim verilmeli.”*

M7 *“Yöneticiler mutlaka eğitim yönetimi alanında yüksek lisansa yönlendirilmeli. Resmi prosedürler bu konuda azaltılmalı.”*

M14 *“Eğitim bölgesindeki kıdemli müdürlerle istişarede bulunmak.”*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu kısımda, ilgili tartışmalar, araştırmada ulaşılan bulgular ışığında elde edilen sonuçlar ve alan yazın karşılaştırmaları örgütsel ve mesleki sosyalleşme kapsamında incelenmiş ve her iki sosyalleşme süreci ile ilgili öneriler geliştirilmiştir.

### **Örgütsel Sosyalleşmeye Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Örgütsel sosyalleşme ile ilgili tartışmalar, elde edilen sonuçlar ve alan yazın karşılaştırmaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu göreve başladıklarının ilk günlerinde kendilerini tedirgin, kaygılı ve heyecanlı hissetmişlerdir. Yaşadıkları ve daha önceden görev yaptıkları çevrede göreve başlayanlar yabancılık yaşamamışlardır. Farklı bir çevrede göreve başlayanlar ise yabancılık duygusu hissetmişlerdir. Bazı müdürler gerçeklik şoku yaşamış, bazıları ise bu şoku yaşamamak için beklentilerini yüksek tutmamışlardır.

Bu çalışmanın sonucuna göre, bazı müdürlerin hayal kırıklığı ve gerçeklik şoku yaşadığı tespit edilmiştir. Hatta bazı müdürlerin kendilerini “sudan çıkmış balık gibi” hissetmeleri ilginçtir. Louis’ e (1980) göre de örgütsel giriş yaklaşımlarındaki yetersizlikler, örgüte yeni giren üyelerde hayal kırıklıklarına neden olmaktadır. Bu sonuçlar

göz önünde bulundurulduğunda her iki araştırma bulgusunun benzerlik taşıdığı ifade edilebilir.

2. Müdürler, “birey olarak okulu etkileme, onda değişiklikler yapma” hususu daha çok psikolojik etki olarak algılamaktadır. Bu müdürler, psikolojik olarak okulu olumlu yönde etkilediklerini düşünmektedir.

Araştırmanın bu sonucuna göre müdürlerin çoğu görevlerini iyi yaptıklarını ve okulu olumlu yönde etkilediklerini düşünmektedirler. Bilyalov’ un (2018) Kazakistan Nazarbayev Üniversitesinde yaptığı araştırma sonucunda, öğretim üyelerinin görevlerini iyi yapabileceklerine inandıkları, örgütün hedef ve değerlerinin farkında oldukları ve bunları paylaştıkları tespit edilmiştir. Bu bakımdan her iki araştırmanın sonuçlarının benzerlik taşıdığı ifade edilebilir.

### **Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşmeye Yönelik Tartışma ve Sonuç**

Örgütsel ve mesleki sosyalleşme ile ilgili tartışmalar, elde edilen sonuçlar ve alan yazın karşılaştırmaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Müdürlerin büyük çoğunluğunun beklentileri karşılanmıştır. Özellikle okul paydaşları ile ilgili beklentilerin büyük oranda karşılandığı görülmektedir.

Müdürlerin çoğunluğunun öğretmen, öğrenci ve velilerden destek görmeleri olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Paydaşlardan görülen bu desteğin müdürlerin örgütsel ve mesleki sosyalleşmesini olumlu olarak etkileyeceği değerlendirilebilir. Baker III’ ün (1992) çalışmasından elde edilen bulgular, sosyalleşme sürecine yönelik olarak geliştirilen bireysel algının sosyalleşme sürecini etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda iki araştırma sonucunun benzerlik taşıdığı belirtilebilir.

2. Müdürlerin hemen hemen tamamının yeni görevleri ve okullarıyla ilgili amaç, hedef, misyon ve vizyon belirlediği saptanmıştır. Bu saptamaların ise çoğunlukla okulun psikolojik havasını iyileştirmek ve akademik başarısını artırmak üzerine kurgulandığı belirlenmiştir.

Müdürlerin çoğunlukla okulun psikolojik havası ve akademik başarısı üzerine yoğunlaşmaları, okulların fiziki yapı ve donanım ihtiyaçlarının büyük oranda karşılanmış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3. Okul müdürlerin çoğunluğu, örgütsel yaşama uyum kapsamında eğitim verilmesi gerektiğini düşünmekte, ortak etkinlikler ve organizasyonlar düzenlenmesini istemektedir. Müdürler, mesleğe uyum kapsamında hizmet içi eğitim verilmesini gerekli görmektedir. Çoğu müdür kendisine uyum-oryantasyon programı uygulanmadığını düşünmekte ve uygulanmasını gerekli görmektedir.

Müdürlerin aynı zamanda ve aynı ilde göreve başlamalarına rağmen bazılarının uyum eğitimi verildiğini, bazılarının ise vermediğini düşünmeleri ilginçtir. Bu sonuç, Bakanlık ve ilgili birimleri tarafından verilen eğitimlerin yeteri kadar tanıtılmadığı ya

da duyurulmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda bu eğitimlerin nicelik ve nitelik olarak da artırılması gerektiği değerlendirilebilir.

Müdürlük, öğretmenlik ve müdür yardımcılığına göre farklı yeterlik ve sorumlulukları gerektirmektedir. Bu itibarla, müdürlük görevine yeni başlayan bireylere gerekli yeterlikleri edindirecek uyum-oryantasyon programlarının düzenlenmesinin yararlı olabileceği belirtilebilir. Reichers' a (1987) göre de, resmi oryantasyon ve eğitim programlarının yanı sıra arkadaş grupları, sık performans değerlendirmeleri ve resmi olmayan sosyal aktiviteler göreve yeni başlayan bireylerin etkileşim ihtiyacını giderek ilk sosyalleşmeyi hızlandırabilir.

4. Müdürler, örgütsel yaşama ve mesleğe uyum kapsamında Bakanlık ve ilgili birimlerinin uyguladığı yaklaşım ve taktikler olarak; yönetici atölyeleri, seminerler, toplantılar ve hizmet içi eğitimlerin düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca çoğu müdürün örgütsel yaşama ve mesleğe uyum kapsamında uyguladıkları taktiklerin paydaşlarla iletişimi güçlü tutmaya çalışmak, kendilerinin ve tecrübeli yöneticilerin deneyimlerinden faydalanmak, yüksek lisans eğitimi almak, seminer ve toplantılara katılmak olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlara bakıldığında, Bakanlık ve ilgili birimleri tarafından örgütsel yaşama ve mesleğe uyum kapsamında eğitim verilmesinin, ortak etkinlikler ve organizasyonlar düzenlenmesinin gerekli görüldüğü ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu sonucu ile aşağıdaki araştırma sonuçlarının benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Bireyin pasif olduğu sınırlı süreli sosyalleşme programları yerine, bireyin aktif olduğu sürekli eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitim programları, tanışma kaynaşmadan danışmanlığa kadar uzanan çeşitli etkileşimsel faaliyetleri de içermelidir (Çalık, 2006). Eğitimde verimlilik elde etmek için örgütsel sosyalleşmenin bütün aşamaları okul yönetici ve öğretmenlerine uygulanmalıdır. Örgütsel sosyalleşme çalışmaları, hizmet öncesi eğitim aşamasında başlatılmalı, sürekli eğitim şeklinde devam etmelidir (Kartal, 2003). Kurumlarda örgütsel sosyalleşmeyi sağlamak için Bakanlık düzeyinde kişilerarası ilişkileri düzenleyen eğitimler verilmesi, yemek organizasyonları ve gezilerin yapılması yararlı olabilir (Erden, 2019).

5. Müdürlerin yarısının, daha önceden de resmi giyindiği için kılık-kıyafetinde değişiklik yapmadığı, diğer yarısının da değişikliğe gittiği görülmektedir. Değişiklik yapanlar, müdür okulu temsil ettiği için daha düzenli olunması gerektiğini düşünmektedir.

Araştırma sonucundan, bireylerin müdür olduktan sonra kılık-kıyafetlerine daha fazla özen gösterme ihtiyacı duyduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun sebepleri, müdürlerin okulun en üst idari amirleri olmaları, okulu temsilen resmi toplantı ve törenlere katılmaları, öğretmen, öğrenci ve velilere rol model olmaları ve okulun imajını büyük ölçüde etkileyebilmeleri olabilir.

6. Müdürler, beklenti, tecrübe, eğitim ve yetenekleriyle ilgili olarak farklı bireyselleştirme taktikleri uygulamışlar ve mümkün olduğunca olumlu sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Müdürlerin, örgütsel ve mesleki sosyalleşmeyi sağlamaya yönelik olarak sahip buldukları imkânları kullanmaları olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Böylelikle müdürlerin örgütsel ve mesleki sosyalleşmelerinin kolaylaşacağı ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgularıyla aşağıdaki araştırmaların bulgularının benzer olduğu görülmektedir.

Hart' ın (2012) çalışması, değişik kaynaklardan mesaj içeriği alınmasının, yeni gelenlerin sosyalleşme için farklı kaynaklara güvendiklerini göstermektedir. Ergün ve Taşgıt' ın (2011) araştırma sonucunda, örgütsel ve bireysel sosyalleşme taktikleri ile sosyalleşme çıktıları arasında anlamlı bir pozitif ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel ve bireysel sosyalleşme taktikleri, çalışanların iş doyumunu, örgüte bağlılığını, rol çatışmasını ve rol belirliliğini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Özellikle, kendini geliştiren ve örgütsel belirsizliği azaltan taktiklerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisi görülmektedir.

### **Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşmeye Yönelik Öneriler**

Araştırmada ulaşılan bulgular ışığında elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak örgütsel ve mesleki sosyalleşmeye yönelik olarak geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Müdürlerin görevin ilk günlerinde tedirginlik, heyecan, kaygı vb. duyguları yaşamamaları ya da bu duyguların mümkün olduğunca en aza indirebilmesi için yöneticilik tecrübelerinin artırılması yararlı olabilir. Bunun için müdür adaylarının özellikle müdür yardımcılığı deneyimlerinin bulunması gerekli görülmektedir.

2. Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince düzenlenen uyum-oryantasyon programlarının sayısı ve niteliği artırılabilir.

3. Örgütsel ve mesleki sosyalleşme kapsamında Bakanlık ve ilgili birimlerinin uyguladığı taktikler nitelik ve nicelik olarak artırılabilir.

4. Örgütsel yaşama ve mesleğe uyum kapsamında Bakanlık ve ilgili birimlerin verdiği eğitimler artırılabilir. Bu eğitimler müdür olarak görevlendirme öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere verilebilir.

5. Müdürlerin sık sık akranları ve tecrübeli müdürlerle bir araya gelebilecekleri toplantılar, etkinlikler, yemek ve çay organizasyonlarının düzenlenmesi örgütsel ve mesleki sosyalleşmeye katkı sağlayabilir.

6. Müdürler yönetim alanında lisansüstü eğitim alma konusunda teşvik edilebilir ve bu anlamda şartlar kolaylaştırılabilir. Böylelikle müdürler teori ve uygulamayı birleştirebilecek ve karşılaştığı problemleri farklı bakış açılarıyla değerlendirerek daha kolay çözebileceklerdir.

## Kaynakça

- ASHFORD, S. J. (1986). *Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective*. Academy of Management Journal, 29(3), 465-487.
- ASHFORD, S. J. ve Cummings, L. L. (1985). *Proactive feedback seeking: The instrumental use of the information environment*. Journal of Occupational Psychology, 58, 67-79.
- AWAN, N. A. ve Fatima, T. (2018). *Organizational socialization and supervisor rated job performance: The moderating role of value congruence*. Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, 12 (2), 651-669.
- BALCI, A. (2003). Örgütsel sosyalleşme: Kuram strateji ve taktikler. Pegem A Yayıncılık.
- BALCI, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- BALCI, A., Karabulut, N., Kürçe, S. G. ve Ernas, S. (2019). *Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 9(1), 305-350.
- BAKER, H. E. III. (1992). *Employee socialization strategies and the presence of union representation*. Labor Studies Journal, 17(1), 5-17.
- BARGE, J. K. ve Schlueter, D. W. (2004). *Memorable messages and newcomer socialization*. Western Journal of Communication (includes Communication Reports),68(3), 233-256, DOI: 10.1080/10570310409374800
- BAUER, T. N. ve Green, S. G. (1994). *Effect of newcomer involvement in work-related activities: a longitudinal study of socialization*. Journal of Applied Psychology, 79(2), 211-223.
- BAUER, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M. ve Tucker, J. S. (2007). *Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods*. Journal of Applied Psychology, 92(3), 707-721. doi: 10.1037/0021-9010.92.3.707
- BİLYALOV, D. (2018). *Organizational socialization and job satisfaction of faculty at Nazarbayev University in Kazakhstan*. European Education, 50, 229-248. doi: 10.1080/10564934.2017.1401436
- BULUT, M. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeyleri ve örgütsel adanmışlıklarının araştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- BURUNSUZOĞLU, E. N. (2019). *Örgütsel iletişime ve okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme stratejilerini kullanma becerilerine yönelik öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- CHAO, G. T. (2012). *Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work*. The Oxford Handbook of Organizational Psychology, 1, 1-66, (Edited by Steve W. J. Kozlowski), doi: 10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0018
- CHATMAN, J. A. (1991). *Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms*. Administrative Science Quarterly, 36, 459-484.



- COMİN, L. C., ve Pauli, J. (2018). *The meaning of work, organizational socialization and work context: The perspective of migrant workers*. Revista de Administração Mackenzie, 19(spe), 1-29. doi:10.1590/1678-6971/eRAMD180088
- ÇALIK, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), 1-10. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49106/626650>
- DELAWARE, J. S. (1996). The professional and organizational socialization of beginning principals (Unpublished doctoral dissertation). California State University, Fresno, University of California, Davis.
- DEMİRBILEK, T. (2009). Örgütsel sosyalleşmede işe alıştırma eğitiminin yeri ve önemi. Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 9(18), 353-374. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susead/issue/28417/302561>
- DEMİRKART, M. (2015). İlköğretim okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- DİNÇ, A. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme ve psikolojik sermaye düzeyleri (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DİNÇ, A. ve Özbek, O. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme ve psikolojik sermaye düzeyleri*. Uluslararası Spor, Egzersiz & Antrenman Bilimi Dergisi, 5(2), 58-67. DOI:10.18826/useeabd.492207.
- ERDEN, T. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve örgütsel sosyalleşmenin örgütsel adanmışlığı yordaması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ERDOĞAN, U., ve Dönmez, B. (2019). *Development and validation of organizational socialization scale*, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 20(1), 288-302. DOI: 10.17679/inuefd.531733.
- ERGÜN, E. ve Taşgıt, Y. E. (2011). Örgütsel sosyalleşme taktiklerinin sosyalleşme çıktıları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31, 97-112. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4773/65705>
- FARRELL, K., Payne, C. ve Heye, M. (2015). *Integrating interprofessional collaboration skills into the advanced practice registered nurse socialization process*. Journal of Professional Nursing, 31(1), 5-10. <http://dx.doi:10.1016/j.profnurs.2014.05.006>
- FELDMAN, D. C. (1976a). *A contingency theory of socialization.*, Administrative Science Quarterly, 21(3), 433-452. doi: 10.2307/2391853.
- FELDMAN, D. C. (1976b). *A practical program for employee socialization*. Organizational Dynamics, 5(2), 64-80. DOI: 10.1016/0090-2616(76)90055-3.

- FREIHEIT, J. (2017). Understanding public health professional socialization and professional identity formation experiences (Unpublished doctoral dissertation). The University of Wisconsin-Milwaukee.
- HART, Z. P. ve Miller, V. D. (2005). *Context and message content during organizational socialization a research note*. Human Communication Research, 31(2), 295–309.
- HART, Z. P. (2012). *Message content and sources during organizational socialization*. Journal of Business Communication, 49(3) 191–209. doi: 10.1177/0021943612446731
- HAUETER, J. A., Macan, T. H. ve Winter, J. (2003). *Measurement of newcomer socialization: Construct validation of a multidimensional scale*. Journal of Vocational Behavior, 63, 20–39. doi:10.1016/S0001-8791(02)00017-9
- HECK, R. H. (1995). *Organizational and professional socialization: Its impact on the performance of new administrators*. The Urban Review, 27(1), 31-49.
- HELM, M. P. (2004). Professional identity, sense-making, and the market effect: Perspectives from new student affairs professionals (Unpublished doctoral dissertation). The University Of Arizona.
- JONES, G. R. (1986). *Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations*. Academy of Management Journal, 29(2), 262-279.
- KARASAR, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- KARTAL, S. (2003). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri (Ankara ili örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KÜÇÜKBAYRAM, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme süreçleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LOUIS, M. R. (1980). *Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings*. Administrative Science Quarterly, 25, 226-251.
- LURIE, E. E. (1981). *Nurse practitioners: Issues in professional socialization*. Journal of Health and Social Behavior, 22, 31-48.
- MEMDUHOĞLU, H. B. (2008). *Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. V(II), 137-153.
- MİLLER, V. D. ve Jablin, F. M. (1991). *Information seeking during organizational entry: Influences, tactics, and a model of the process*. Academy of Management Review, 16(1), 92-120.
- MORRISON, E. W. (2002). *Information seeking within organizations*. Human Communication Research, 28(2), 229–242.
- MYERS, K. K. ve Oetzel, J. G. (2003) *Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure*. Communication Quarterly, 51(4), 438-457, doi: 10.1080/01463370309370166

- NORTON, S. M. (1994). *Differences in perceptions of the organizational socialization process among subgroups of beginning principals in Louisiana* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nashville, 1-27.
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Pegem Akademi.
- PİTNEY III, W. A. (2000). *Toward a theory of professional socialization among intercollegiate athletic trainers: Implications for continuing professional education* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University, Illinois.
- PRIEST, T. E. D. (2000). *Professional and organizational socialization and the role of the school psychologist* (Unpublished doctoral dissertation). St. John' s University, School Of Education and Human Services Division of Administrative and Instructional Leadership, New York.
- REICHERS, A. E. (1987). *An interactionist perspective on newcomer socialization rates*. Academy of Management Review, 12(2), 278-287.
- SAKS, A. M. ve Ashforth, B. E. (1997). *Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future*. Journal Of Vocational Behavior, 51, 234-279.
- SAVAŞ, H. A. (2017). *Psikolojik rahatlık algısının örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisi*. Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), 359-378.
- SCOTT, C. R. ve Stephens, K. K. (2009) *It depends on who you' re talking to...: Predictors and outcomes of situated measures of organizational identification*. Western Journal of Communication, 73(4), 370-394, doi: 10.1080/10570310903279075
- SHAHR, H. S. A., Yazdani, S. ve Afshar, L. (2019). *Professional socialization: An analytical definition*. J Med Ethics Hist Med., 12(17), 1-14.
- SPAGNOLÌ, P. (2020). *Organizational socialization learning, organizational career growth, and work outcomes: A moderated mediation model*. Journal of Career Development, 47(3) 249-265.
- SPARKS, J. R. (1995). *Professional ethical sensitivity: The case of marketing researchers* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University.
- STEYN, T. (2013). *Professional and organisational socialisation during leadership succession of a school principal: A narrative inquiry using visual ethnography*. South African Journal of Education; 33(2), 1-17.
- TIERNEY, W. G. (1997). *Organizational socialization in higher education*. Journal of Higher Education, 68 (1), 1-16.
- QUAGLIA, R. (1989). *Socialization of the beginning teacher: A theoretical model from the empirical literature*. Research in Rural Education, 5(3), 1-7.
- WANOUS, J. P., Reichers, A. E. ve Malik, S. D. (1984). *Organizational socialization and group development: Toward an integrative perspective*. Academy of Management Review, 9(4), 670-683.

## Yeni Göreve Başlayan Okul Müdürlerinin Örgütsel ve Mesleki Sosyalleşmeleri

- WIENER, Y. (1982). *Commitment in organizations: A normative view*. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.
- VAN MAANEN, J. (1978). *People processing: Strategies of organizational socialization*. *Organizational Dynamics*, 7(1), 18-36. doi: 10.1016/0090-2616(78)90032-3.
- VURAL, F. (2015). İlkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi (İzmir İli örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, K. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeyleri*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 333-355.

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Muhammet İbrahim AKYÜREK<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Dr., Ankara Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, Eğitim Yönetimi Bölümü, i\_akyurek56@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9122-471X.

Geliş Tarihi: 02.11.2020 Kabul Tarihi: 05.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.819133

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Bu araştırma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki resmi okullarda görevli toplam 395 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik iki farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, 2019-2020 eğitim öğretim yılı 9-13 Aralık 2019 tarihleri arasında, Ankara ilinde görevli 395 okul yöneticisine araştırmacı tarafından gerekli ön açıklama yapılmak suretiyle uygulanarak veriler toplanmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik düzeyine ilişkin algılarının bazen düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arası orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dönüşümcü, etkileşimci ve serbestlik tanıyan liderlik değişkenleri birlikte, girişimcilik ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir. Okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yöneticilere hizmet öncesi ve içi eğitimlerin Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği ile verilmesi sonucu, okullarda yöneticilerin liderlik ve girişimcilik becerilerinden daha etkin bir biçimde faydalanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, girişimcilik, okul yöneticisi.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND ENTREPRENEURIAL CHARACTERISTICS

### Abstract:

The aim of this study is to determine the level of relationship between leadership styles of school administrators and entrepreneurship characteristics. This research is in a descriptive relational survey model. The sample of the research consists of 395 school administrators working in public schools in Ankara in the 2019-2020 academic year. In the study, two different scales were used to determine the level of relationship between leadership styles of school administrators and entrepreneurship characteristics. The measurement tool used in the study was applied by the researcher to 395 school administrators working in Ankara between the dates of 9-13 December 2019 in the 2019-2020 academic year, and the data were collected. It has been determined that school administrators' perceptions of leadership and entrepreneurship levels are sometimes at the level. It was determined that there are moderately positive relationships between variables. In addition, the variables of transformational, interactional and liberal leadership together gave a high level and significant relationship with entrepreneurship. As a result of providing pre-service and in-service trainings to administrators in cooperation with the Ministry of National Education and universities for the development of leadership and entrepreneurship skills of school administrators, leadership and entrepreneurship skills of administrators can be used more effectively in schools.

**Keywords:** leadership, entrepreneurship, school administrator.

### Giriş

Günümüz örgütlerinde bir işi başarabilmeye dönük yöneticilerin birtakım niteliklere sahip olması küreselleşme bağlamında bir gerekliliktir. Bu vasıflardan en önemli faktörün liderlik olduğu ifade edilebilir. Bu liderliğin etkili kullanılabilmesi yer, zaman ve durumsal koşullara göre liderliğin çeşitlendirilerek aktif edilmesine bağlıdır. Çeşitlendirilen liderlik ile birlikte değişen şartlar karşısında uyum sağlama ve çözüm geliştirme stratejileri daha etkin bir biçimde gerçekleştirilebilecektir.

Liderlik, bir sanattır ve doğru olanı yapmaktır; temelinde bir felsefe yer alır (Covey, 2011). Liderler, diğer kişilerden daha çok, grubun düşünce ve tutumlarını etkileme eğilimindedir (Aydın, 2010). Liderliğin özü, model olmaktır (Senge, 2013). Lider, büyük planların başlatıcısı ve oluşturucusudur. Liderin temel görevleri, örgüt amaç-

larını belirleyerek örgüte bu amaçları gerçekleştirecek iklim ile yapıyı vermek, örgüt içerisindeki çatışmaları çözmek ve örgütün bu amaçlara göre yaşamasını sağlamaktır. Bunlardan ilk ikisi yaratıcı, diğerleri bütüncü niteliktedir; bu görevlerden birini yerine getiremeyen lider, grubunun gözünde başarısız ve sorumsuz bir duruma girecektir (Bursalıoğlu, 2012).

Görevini etkili bir biçimde yerine getirmeye çalışan lider, birtakım liderlik stillerine egemen olabilmelidir. Liderlik stillerinin uygun zaman ve yerlerde uygulanması, etkili liderlik becerileri gerektirir. Bir kurumun başarılı bir biçimde yönetilebilmesi, yöneticilerin liderlik becerilerine sahip olmasını gerektirir (Bridge, 2003). Bu kurumlar arasında okullar da yer almaktadır. Okul yöneticilerinin başarılı bir süreç yönetebilmesi, etkin liderlik becerilerine bağlıdır (Dinçer, 2003; Kalyoncu, 2008; Şahin, 2004). Lider olan bir okul müdürü, görev ve sorumluluklarını yerine getirirken gerçeğe yönelik bir liderlik sergilerse başarıya ulaşabilir (Bursalıoğlu, 2012). Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin başarılı sonuçlar elde edebilmek için liderliğin yanı sıra girişimcilik özelliklerine de sahip olabilmeleri gereklidir.

Girişimcilik, üretim unsurlarını birleştirerek mal ve hizmet üretme faaliyetinde bulunma ve risk üstlenmedir (Tutar ve Altınkaynak, 2013). Yaşam ve işe değer katma, ayrıca umut ve yargılar ile diğer bireyler arasında öznel bir fark oluşturma olarak tanımlanan (Top, 2012) girişimcilik, birkaç niteliğin birlikte kullanılıp yönetilmesini gerektirmektedir. Schoell, Dessler ve Reinecke (1993) girişimciliği; doğa, emek ve sermaye faktörlerinin bir araya getirilerek, kâr amacıyla bir mal ve hizmet üretimi için gerekli riski üstlenme süreci şeklinde tanımlamışlardır. Bu süreçte yer alan kurum yöneticileri arasında okul yöneticileri de bulunmaktadır.

Okulların öğrenen örgüt olarak yerini almasında yöneticilerin girişimci olmaları ve bunu sosyal öğrenme aracılığıyla okul paydaşlarına benimsetecek rolleri yerine getirmeleri beklenir. Öğrenen, yenilikçi, yaratıcı ve bağımsız örgütlerin oluşturulması, yöneticiliğin sadece güç ve otorite kullanmak olmadığını; sorumluluk üstlenmek ve çok çalışmak gerektiğini anlayan okul liderlerine bağlı olacaktır (Özden, 1998). Okul yöneticilerinin başarılı bir kurumsal yapı oluşturabilmeleri liderlik stillerini etkin kullanabilmelerine bağlıdır. Ayrıca bu liderlik stillerinin duruma göre etkililik kazanabilmesi için okul yöneticilerinin, bir işi başarabilmeye dönük inanç sahibi olma ve sorumluluk üstlenme faktörlerini de kapsayan, birtakım girişimcilik özelliklerine de sahip olabilmeleri gereklidir. Bu şekilde başarılı ve etkili bir okul yapısı oluşabilecektir.

Yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde konu edinilen belli boyutlar ile bu çalışmaya yakın ve benzer araştırmalar mevcuttur. Ayrıca araştırmalar genellikle işletme örgütleri temelinde ele alındığından, bu araştırma eğitim örgütlerini temel alması açısından farklılık göstermekte ve önem arz etmektedir. Bu sebeple bu araştırma, okullarda görev yapan yönetici algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki düzeyini belirleyerek eğitim örgütlerine, eği-

tim yöneticilerine, öğretmenlere ve akademisyenlere bir ışık tutabileceğinden önemlidir. Araştırma, okul yöneticilerinin etkin liderlik stillerine ve girişimcilik özelliklerine sahip olabilmeleri için gerekli olan durumlar hakkında fikir verebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin girişimcilik özellikleri ne düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
4. Dönüşümcü, etkileşimci ve serbestlik tanıyan liderlik stilleri boyutlarına ilişkin okul yöneticilerinin liderlik stilleri, girişimcilik özelliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, betimsel nitelikte ilişkiisel tarama modelindedir. İlişkiisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ile derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2015).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki resmi okullarda görevli “okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları)” oluşturmaktadır. Ankara ilinde toplam 4.111 yönetici görevlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki resmi okullarda görevli toplam 395 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Yöneticilerin örnekleme alınması, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, seçkisiz örnekleme yöntemleri arasında yer almaktadır. Seçkisizlik, örneklemede temel alınan birimlerin örnekleme için seçilme olasılıklarının eşit olmasını tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Aşağıdaki tabloda, demografik değişkenlere (cinsiyet, görev, öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, okul kademesi) ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.



**Tablo 1.** Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	77	19,5
	Erkek	318	80,5
Görev	Müdür	285	72,2
	Müdür yardımcısı	110	27,8
Öğrenim durumu	Lisans	217	54,9
	Lisansüstü	178	45,1
Yöneticilik kıdemi	1-5 yıl	55	13,9
	6-10 yıl	99	25,1
	11-15 yıl	93	23,5
	16 yıl ve üstü	148	37,5
Okul kademesi	Anaokulu	27	6,8
	İlkokul	170	43,0
	Ortaokul	115	29,1
	Lise	83	21,0
Toplam		395	100

Tablo incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre oran olarak erkeklerin %80,5 ile kadınlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Görev değişkenine göre oran olarak müdürlerin %72,2 ile müdür yardımcılarının göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre oran olarak lisans mezunlarının %54,9 ile lisansüstü mezunlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %37,5 ile 16 yıl ve üstü, en az orana sahip grubu ise %13,9 ile 1-5 yıl grubundaki yöneticiler oluşturmaktadır. Okul kademesi değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %43 ile ilkokul, en az orana sahip grubu ise %6,8 ile anaokulu grubundaki yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına göre genel olarak, okullarda; erkek, lisans mezunu ile 16 yıl ve üstü yöneticilik kıdemi olan yöneticiler çoğunluğu oluşturmaktadır. Araştırma sonucu; okullarda erkek yöneticilerin kadın yöneticilere ve lisans mezunu yöneticilerin lisansüstü mezunu yöneticilere göre daha fazla bulunduğu, okullarda görev yapan yöneticilerin yöneticilik kıdemlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik iki farklı ölçek kullanılmıştır. Her iki ölçek de, boyut ve maddesel olarak; konu alanları ile ilgili teori üretmiş veya çalışma yapmış öncü ve önemli nitelikteki uzman ya da otoritelerce ortaya konan görüşlerle örtüşmektedir.

*Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği*: Ölçek, 1995 yılında Bass ve Avolio tarafından geliştirilmiş ve Akdoğan (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 36 maddeden oluşan ölçek 5'li likert şeklindedir. Ölçekteki ifadeler ile ölçülen liderlik stilleri 3 genel faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; dönüştürücü liderlik (2, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 23, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36), etkileşimli liderlik (1, 3, 4, 11, 12, 16, 20, 21, 22, 24, 26, 27) ve serbestlik tanıyan liderlik (5, 7, 17, 28, 33) biçiminde belirtilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir (Akdoğan, 2002).

Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,89 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması güvenirlik için genel anlamda yeterlidir (Büyüköztürk, 2013).

*Okul Yöneticisi Girişimcilik Ölçeği*: Okul yöneticilerinin girişimcilik yeterliliklerini belirlemek üzere Köybaşı (2016) tarafından geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşan ölçekte 5'li likert şeklinde ve tek boyutludur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %54,67'sini açıkladığı belirlenmiştir. Faktör yapısı sonucunda madde ortak varyansların ,35-,68 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu oluşan uyum iyiliği değerleri olarak  $\chi^2/sd = 185,8/86 = 2,16$ ; RMSEA= ,07; RMR= ,03; GFI= ,89; CFI= ,97 ve NFI= ,95 değerleri elde edilmiştir. Analizdeki hata varyanslarının ,37-,70 arasında ve faktör yüklerinin ,56-,80 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,90 olarak belirlenmiştir (Köybaşı, 2016).

Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,88 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması güvenirlik için genel anlamda yeterlidir (Büyüköztürk, 2013).

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada kullanılan ölçme aracının uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, 2019-2020 eğitim öğretim yılı 9-13 Aralık 2019 tarihleri arasında, Ankara ilinde görevli 395 okul yöneticisine araştırmacı tarafından gerekli ön açıklama yapılmak suretiyle uygulanarak veriler toplanmıştır.

Kullanılacak istatistik analizlerin belirlenmesi amacıyla, öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Literatürde, alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasına, analizde hesaplanacak "p" anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu bağlamda, araştırmanın alt problemlerinin sınavına ilişkin parametrik test teknikleri seçilmiştir. Verilerin çözümlenmesi doğrultusunda, öncelikle aritmetik ortalama ve standart sapma tekniklerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin

bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla, Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık değeri  $p < ,01$  olarak kabul edilmiştir.

Değişkenler arası korelasyon analizi sonuçlarının yorumlanmasında dikkate alınan açıklamalar şunlardır: Korelasyon katsayısının 1,00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1,00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırlar kullanılabilir: Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması, yüksek; 0,70-0,30 arasında olması, orta; 0,30-0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2013).

### Bulgular

Bu bölümde, alt problemler çözümlenerek elde edilen bulgular açıklanmıştır.

### Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin liderlik stilleri düzeyi incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri düzeyine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS
Dönüşümcü liderlik	395	3,34	,27
Etkileşimci liderlik	395	2,72	,38
Serbestlik tanıyan liderlik	395	1,43	,46
Liderlik (Genel)	395	2,87	,28

Tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik düzeyine ilişkin algılarının bazen düzeyinde ( $\bar{x} = 2,87$ ) olduğu görülmektedir.

Boyutlar incelendiğinde dönüşümcü liderlik ( $\bar{x} = 3,34$ ) ve etkileşimci liderlik ( $\bar{x} = 2,72$ ) boyutlarında, okul yöneticilerinin liderlik düzeyine ilişkin algılarının bazen; serbestlik tanıyan liderlik ( $\bar{x} = 1,43$ ) boyutunda ise okul yöneticilerinin liderlik düzeyine ilişkin algılarının hiçbir zaman düzeyinde olduğu görülmektedir. Boyutlar incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik düzeyini en yüksek algıladıkları boyut, dönüşümcü liderlik; en düşük algıladıkları boyut ise serbestlik tanıyan liderlik olmuştur.

**Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özellikleri Düzeyine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin girişimcilik özellikleri düzeyi incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul yöneticilerinin girişimcilik özellikleri düzeyine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özellikleri Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{x}$	SS
Girişimcilik	395	3,28	,28

Tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyine ilişkin algılarının bazen düzeyinde ( $\bar{x} = 3,28$ ) olduğu görülmektedir.

**Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki Düzeyine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, değişkenler arası korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1,Dönüşümcü liderlik	1,00	,62*	,43*	,87*	,68*
2,Etkileşimci liderlik		1,00	,66*	,90*	,51*
3,Serbestlik tanıyan liderlik			1,00	,73*	,43*
4,Liderlik (Genel)				1,00	,66*
5,Girişimcilik					1,00

\* $p < ,01$

Tablo incelendiğinde değişkenler arası orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin liderlik düzeyi arttıkça, girişimcilik düzeylerinde de artış görülmektedir. Okul yöneticilerinin liderliği ile girişimciliği ( $r = ,66, p < ,01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin liderliği ile girişimciliği arasındaki en yüksek pozitif yönlü anlamlı ilişki dönüşümcü liderlik ile girişimcilik ( $r = ,68, p < ,01$ ) arasında orta düzeyde; en düşük pozitif yönlü anlamlı ilişki ise serbestlik tanıyan liderlik ile girişimcilik ( $r = ,43, p < ,01$ ) boyutları arasında orta düzeyde görülmektedir. Ayrıca etkileşimci liderlik ile girişimcilik ( $r = ,51, p < ,01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tabloda bulunan, liderlik boyutlarının kendi aralarındaki ilişkileri ayrı ayrı incelendiğinde liderliğin alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buna göre liderliğin alt boyutları arasında en yüksek pozitif yönlü anlamlı ilişki, etkileşimci liderlik ile serbestlik tanıyan liderlik ( $r = ,66, p < ,01$ ) boyutları arasında yüksek düzeyde; en düşük pozitif yönlü anlamlı ilişki ise dönüşümcü liderlik ile serbestlik tanıyan liderlik ( $r = ,43, p < ,01$ ) boyutları arasında orta düzeyde görülmektedir. Bu sonuçlara göre liderliğin alt boyutlarının kendi içerisinde anlamlı bir bütünlük taşıdığı söylenebilir.

### Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında dönüşümcü, etkileşimci ve serbestlik tanıyan liderlik stilleri boyutlarına ilişkin okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, girişimcilik özelliklerini anlamlı düzeyde yordama durumu incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	,944	,132	---	7,133	,000	---	---
Dönüşümcü liderlik	,626	,049	,586	12,712	,000*	,683	,541
Etkileşimci liderlik	,045	,042	,060	1,083	,280	,516	,055
Serbestlik tanıyan liderlik	,087	,030	,139	2,884	,004*	,432	,144
R= ,701 R <sup>2</sup> = ,491 F <sub>(3,391)</sub> = 125,855 p= ,000							

\* $p < ,01$

Tabloda; yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde dönüşümcü liderlik ile girişimcilik arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ( $r = ,68$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r = ,54$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Etkileşimci liderlik ile girişimcilik arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ( $r = ,51$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r = ,05$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Serbestlik tanıyan liderlik ile girişimcilik arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ( $r = ,43$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r = ,14$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Dönüşümcü, etkileşimci ve serbestlik tanıyan liderlik değişkenleri birlikte, girişimcilik ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = ,701, R^2 = ,491, p < ,01$ ). Adı geçen üç değişken birlikte, girişimcilik puanlarındaki toplam varyansın %49'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin girişimcilik üzerindeki görece önemi sırası; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, serbestlik tanıyan liderlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise dönüşümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik değişkenlerinin girişimcilik üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Etkileşimci liderlik değişkeni ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre girişimcilik alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir: Girişimcilik = ,944 + ,626 Dönüşümcü liderlik + ,045 Etkileşimci liderlik + ,087 Serbestlik tanıyan liderlik.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın birinci bulgusuna göre okul yöneticilerinin liderlik düzeyine ilişkin algılarının bazen düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin orta düzeyde liderlik becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, yöneticilerin almaları gerekli olan birtakım liderlik eğitimleri eksikliğinden ve liderlik yapısına yeterli anlamda sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca okullarda yeterli düzeyde “okul amaçlarını belirleyemeyen, okula bu amaçları gerçekleştirecek iklim ve yapıyı veremeyen, okul içerisindeki çatışmaları çözemeyen ve okulun bu amaçlara göre yaşamasını sağlayamayan (Bursalıoğlu, 2012)” lider niteliğinde okul yöneticilerinin olduğundan söz edilebilir. Okul yöneticilerinin liderlik düzeyine ilişkin araştırma bulguları, Akan ve Sezer (2014) ile Gurbetoğlu ve Genç-Yücel (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, araştırma bulgusu, Artık (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Artık (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik düzeyi yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum, araştırmalarda yararlanılan örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Boyutlar incelendiğinde dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik boyutlarında, okul yöneticilerinin liderlik düzeyine ilişkin algılarının bazen; serbestlik tanıyan liderlik boyutunda ise okul yöneticilerinin liderlik düzeyine ilişkin algılarının hiçbir zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, okullarda orta düzeyde bir dönüşümcü liderliğin varlığını göstermektedir. Bu durumda, okullarda bir vizyon oluşturarak izleyicilerine bu vizyonu benimseterek değişimin gerekli olduğuna inandırıp, ilham veren (Paksoy, 2002) dönüşümcü lider niteliğinde okul yöneticilerinin olduğundan söz edilebilir.

Ayrıca araştırma bulgusu, okullarda orta düzeyde bir etkileşimci liderliğin varlığını göstermektedir. Bu durumda, okullarda çalışanların değişim ve yenilik isteklerini dikkate almadan, risklerden kaçınarak (McMurray vd., 2012) geçmişten günümüze devam eden faaliyetlerini daha etkin ve verimli bir duruma getirmek yoluyla (Bass, 1985; Akt. Yavuz ve Tokmak, 2009) iş yapmayı/yaptırmayı sağlayan etkileşimci lider niteliğinde okul yöneticilerinin olduğundan söz edilebilir. Bunların yanı sıra çalışanla-

rına eşitlik ve adalet gibi yüksek motivasyon seviyelerine erişmede esin kaynağı olan dönüşümcü liderler ile çalışanlarının görevlerini belirterek ortak amaçlara ulaşmada çalışanlarını yönlendiren etkileşimci liderlerin (Burns, 1978) olduğu da ifade edilebilir.

Son olarak araştırma bulgusu, okullarda serbestlik tanıyan liderliğin nispeten olmadığını göstermektedir. Bu durumda, okullarda astların kendi amaçlarını belirlemesini ve her izleyicinin kendine verilen kaynaklar dâhilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkân sağlayan ve astların kararlarını kendilerinin vermesini temel alan (Eren, 2008; Yörük vd., 2011) serbestlik tanıyan lider niteliğinde okul yöneticilerinin olmadığından söz edilebilir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü, etkileşimci ve serbestlik tanıyan liderlik düzeyine ilişkin araştırma bulguları; Akan ve Sezer (2014) ile Gurbetoğlu ve Genç-Yücel (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, araştırma bulgusu, Artık (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Artık (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda okul yöneticilerinin dönüşümcü, etkileşimci ve serbestlik tanıyan liderlik düzeyi yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum, araştırmalarda yararlanılan örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyine ilişkin algılarının bazen düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin orta düzeyde girişimcilik becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, yöneticilerin almaları gerekli olan birtakım girişimcilik eğitimleri eksikliğinden ve girişimcilik yapısına yeterli anlamda sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca okullarda yeterli düzeyde “okul-çevre ilişkilerini sağlıklı biçimde yürütecek sosyal işleyişi bütünleştiremeyen ve okul amaçlarını gerçekleştirmek için okul çalışanlarını eş güdümlenemeyen (Bayrak ve Terzi, 2004)” girişimci niteliğinde okul yöneticilerinin olduğundan söz edilebilir. Okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyine ilişkin araştırma bulguları, Köybaşı ve Dönmez (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, araştırma bulgusu, Artık (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Artık (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyi yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum, araştırmalarda yararlanılan örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusuna göre değişkenler arası orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin liderlik düzeyi arttıkça, girişimcilik düzeylerinde de artış görülmüştür. Okul yöneticilerinin liderliği ile girişimciliği arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, okul yöneticilerinin liderliği ile girişimciliği arasındaki en yüksek pozitif yönlü anlamlı ilişki dönüşümcü liderlik ile girişimcilik arasında orta düzeyde; en düşük pozitif yönlü anlamlı ilişki ise serbestlik tanıyan liderlik ile girişimcilik boyutları arasında orta düzeyde tespit edilmiştir. Ayrıca etkileşimci liderlik ile girişimcilik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliği ile girişimciliği arasındaki orta düzeyde pozitif

yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğuna yönelik araştırma bulgusu, Artık (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin etkileşimci liderliği ile girişimciliği arasındaki orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğuna yönelik araştırma bulgusu, Artık (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Artık (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda okul yöneticilerinin etkileşimci liderliği ile girişimciliği arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu durum, araştırmalarda yararlanılan örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Ayrıca, liderlik boyutlarının kendi aralarındaki ilişkileri ayrı ayrı incelendiğinde liderliğin alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Buna göre liderliğin alt boyutları arasında en yüksek pozitif yönlü anlamlı ilişki, etkileşimci liderlik ile serbestlik tanıyan liderlik boyutları arasında yüksek düzeyde; en düşük pozitif yönlü anlamlı ilişki ise dönüşümcü liderlik ile serbestlik tanıyan liderlik boyutları arasında orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre liderliğin alt boyutlarının kendi içerisinde anlamlı bir bütünlük taşıdığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu olan regresyon analizi sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik ile girişimcilik arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Etkileşimci liderlik ile girişimcilik arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Serbestlik tanıyan liderlik ile girişimcilik arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Dönüşümcü, etkileşimci ve serbestlik tanıyan liderlik değişkenleri birlikte, girişimcilik ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir. Adı geçen üç değişken birlikte, girişimcilik puanlarındaki toplam varyansın %49'unu açıklamıştır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin girişimcilik üzerindeki görece önem sırası; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, serbestlik tanıyan liderlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise dönüşümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik değişkenlerinin girişimcilik üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Etkileşimci liderlik değişkeni ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yöneticilere hizmet öncesi ve içi eğitimlerin Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği ile verilmesi sonucu, okullarda yöneticilerin liderlik ve girişimcilik becerilerinden daha etkin bir biçimde faydalanılabilir.
- Okul yöneticilerinin liderlik ve ilişkili olan girişimcilik becerileri bağlamında okul yöneticilerini seçme ölçütleri güncellenebilir.
- Okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla "Eğitim Yönetimi" alanında lisansüstü eğitim almaları sağlanabilir.



- Bu araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Liderlik ve stilleri ile ilgili kapsamın genişletilmesi, daha net bir tablonun resmedilmesi ve karşılaştırmalı bir değerlendirme açısından faydalı olabilir. Liderlik ile katılımcı yönetim, örgütsel bağlılık, yaratıcılık, motivasyon, etkililik, verimlilik, duygusal zekâ, akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Liderlik ve girişimciliğin karşılıklı etki edici durumunun incelendiği araştırmalar da yapılabilir.
- Bu araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine dönük olarak nicel yöntemden yararlanılmıştır. Benzer araştırmalar, nitel veya karma yöntemler kullanılarak da yapılabilir.

### Kaynakça

- AKAN, D. & Sezer, Ş. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 126-151.
- AKDOĞAN, E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ARTIK, L. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik ve girişimcilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- AYDIN, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- BAYRAK, C. & Terzi, Ç. (2004, Temmuz). Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullara yansımaları. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*'nda sunulmuş bildiri, Malatya.
- BRIDGE, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- BURSALIOĞLU, Z. (2012). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, *Ankara: Pegem A*.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- COVEY, S. R. (2011). *Etkili insanların 7 alışkanlığı*. (Çev. O. Deniztekin ve F. N. Deniztekin). İstanbul: Varlık.
- DİNÇER, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim*, 3(1), 102-112.
- EREN, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.

## Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki

- GURBETOĞLU, A. & Genç-Yücel, B. (2019). Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 6-19.
- KALYONCU, K. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KARASAR, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- KÖYBAŞI, F. (2016). *Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi (Sivas ili örneği)*. Yayınlanmış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- KÖYBAŞI, F. & Dönmez, B. (2017). Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 249-280.
- MCMURRAY, A. J., Islam, MD. M., Sarros, J. C. & Pirola-Merlo, A. (2012). The impact of leadership on workgroup climate and performance in a non-profit organization. *Leadership and Organization Development Journal*, 33(6), 522-549.
- MEB (2019). *2018-2019 öğretim yılı eğitim istatistikleri*. 30/11/2019 tarihinde <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- ÖZDEN, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm: Yeni değer ve oluşumlar*. Ankara: Pegem.
- PAKSOY, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Çantay.
- SCHOELL, W. F., Dessler, G. & Reinecke, J. (1993). *Introduction to business*. USA: Allyn and Bacon.
- SENGE, P. M. (2013). *Beşinci disiplin*. (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan ve B. Pala). İstanbul: Yapı Kredi.
- ŞAHİN, S. (2004). A study of school culture with some features of school as perceive by teachers and principals. *Dokuz Eylül University Faculty of Education*, 39, 458-471.
- TOP, S. (2012). *Girişimcilik (Keşif süreci)*. İstanbul: Beta.
- TUTAR, H. & Altınkaynak, F. (2013). *Girişimcilik (Temel girişimcilik ve iş kurma süreci)*. Ankara: Detay.
- YAVUZ, E. & Tokmak, C. (2009). İşgörenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *International Journal of Economic And Administrative Studies*, 1(2), 1-19.
- YÖRÜK, D., Dündar, S. & Topçu, B. (2011). Türkiye'deki belediye başkanlarının liderlik tarzı ve liderlik tarzını etkileyen faktörler. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(1), 103-109.

# OKUL VE SOSYALLEŞME İLİŞKİSİNDE KATALİZÖR OLARAK DONATI TASARIMI\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Reyhan MİDİLLİ SARI<sup>1</sup>, Eda AKTÜRK<sup>2</sup>**

\* Bu makalede, 2-5 Kasım 2020 tarihinde Uluslararası Mobilya Kongresi'nde sunulan "Eğitim Mekânlarında Sosyalleşme Eylemine Odaklı Donatı Tasarımı" adlı bildirden faydalanılmıştır.

1 Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, rmidilli@ktu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9069-5656.

2 Mimar, Yüksek Lisans Öğrencisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, mimaredaakturk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2122-6725.

**Geliş Tarihi:** 22.03.2021 **Kabul Tarihi:** 06.10.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.900874

**Öz:** Eğitim yöntemlerinin değişmesi, 21. yüzyıl becerilerinin önem kazanması ve iş birliği yaklaşımlarının benimsenmesiyle okul ortamlarının sosyalleşmeye olanak tanınması beklenmektedir. Eğitim mekânlarında, öğrencilerin bireysel ve rekabetçi davranışlarını destekleyerek sosyalleşmelerini, iş birliği yapmalarını sınırlandıran geleneksel organizasyonun aksine, 2000 yılı sonrasında üretmeyi, iş birliği yapmayı, sosyalleşmeyi destekleyecek ve aynı zamanda her bir öğrencinin söz konusu eylemlerdeki çeşitlenen ihtiyaçlarını karşılayacak mekân tasarımı anlayışı ağırlık kazanmıştır. Bu noktada; iyi organize edilmiş, tasarım açısından zengin, gerektirdiği işlevleri karşılayan donatılar sosyalleşmeye katkı sağlayan önemli birer tasarım ögesine dönüşmektedir. Buradan hareketle yapılan çalışmanın amacı okullarda kullanılan donatıların, sosyalleşme eylemine tür, tasarım ve konum olarak sunduğu katkıyı irdelemektir. Bu doğrultuda yenilikçi eğitim yaklaşımlarının fiziksel yansımalarının daha yoğun biçimde görüldüğü, son on beş yılda tasarlanmış ve açıklama, çizim ve görsellerinin erişilebilir olduğu on adet okul seçilmiştir. Okullarda yer alan donatıların sosyalleşme eylemine olan katkısı görsel analizler yoluyla ne (donatıların türü), nerede (donatıların konumu) ve nasıl (donatıların nitelikleri) soru zarflarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada yenilikçi eğitim yaklaşımlarını dikkate alarak tasarlanan okullarda oturma-dinlenme, çalışma, oyun, yeme-içme, sergileme donatılarının bulunduğu; donatıların kamusal ve yarı kamusal alanlarda yer aldığı; niteliklerinin (organizasyon, biçim, çeşitlilik, esneklik, konfor, renk) algısal ve işlevsel odak oluşturarak sosyalleşme potansiyelini önemli ölçüde artıracakları sonuçlarına varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** okul, sosyalleşme, okul donatısı, yenilikçi eğitim yaklaşımları

# FURNITURE DESIGN AS A CATALYST IN THE RELATIONSHIP OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND SOCIALIZATION

## Abstract:

It is expected that school environments will allow socialization with the change of education methods, the importance of 21st-century skills, and the adoption of collaborative approaches. Contrary to the traditional organization that limits students' socialization and cooperation by supporting their individual and competitive behaviors in educational spaces, the understanding of space design that will support production, cooperation, and socialization and at the same time meet the diversifying needs of each student in these actions has gained weight after the 2000s. So, well-organized, design-rich furniture that meets the required functions turns into an essential design element contributing to socialization. From this point of view, the study aims to examine the contribution of the furniture used in schools for socialization in terms of type, design, and location. In this direction, ten schools, designed in the last fifteen years and where the physical reflections of innovative education approaches are more intense, have been selected, with accessible explanations, drawings, and visuals. For this purpose, the contribution of furniture in innovative educational environments to socialization tried to be determined with visual analysis by three basic questions: what, where, and how. As a result of the study, it was seen that innovative schools have sitting-resting, working, playing, eating and drinking, exhibition furniture, and this furniture in public and semi-public spaces and their qualities provide enrichment for socialization activities.

**Keywords:** school, socialization, school furniture, innovative learning approaches

## Giriş

Eğitim, bireyleri toplumsal, ekonomik ve teknolojik yönden gelişmelere hazırlama ve yönlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Toplumların ihtiyaçlarının değişmesi eğitimde de devingenliği zorunlu kılmaktadır (Genç ve Eryaman, 2007, 90-100; Tunç, 2012, 185).

Sanayi toplumunda hiyerarşik (öğretmenden öğrenciye), kitlelere hitap eden, esneklikten uzak, düşünmeyi engelleyen ve temel bilgi-becerilerin kazandırıldığı eğitimin yaşam boyu yeterli olacağı düşünülürken; öğrencilerin zihinsel, ruhsal, etik, estetik, duygusal ve fiziksel olarak çok yönlü gelişmesini daha fazla önemseyen bilgi

toplumunda geleneksel müfredat yetersiz kalmaktadır (Genç ve Eryaman, 2007, 98; Tezcan, 1993, 27). Ayrıca öğrencilerin birbirinden farklı öğrenme becerilerinin olması da dikkate alınarak eğitimde yenilikçi yaklaşımlar benimsenmektedir. Öğrenciler, eğitim sürecinde çeşitlenen materyal ve yöntemleri bireysel olarak keşfetmenin yanı sıra bir araya gelerek de keşfetmektedir. Böylelikle, esasen insan doğasını gözetererek eğitimin sosyal yönü ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin yenilikçi eğitim yaklaşımına dayalı olarak sosyalleşebilmesi müfredatın yanı sıra okul ortamlarının da yeniden ele alınmasını gerektirir (Leiringer ve Cardellino, 2011, 915-919). Çünkü sınırlı mekânda (derslik) ve tek yönlü eğitime odaklanan, Sanoff ve Walden'in benzetimiyle "fabrika modeli okullar" öğrencilerin sosyalleşmesini desteklemekten uzaktır (Sanoff ve Walden, 2012, 277-282-283). Oysa ki eğitimin her yerde gerçekleştirilmesine izin veren, seçim yapılabilen ve işlevsel olan; tasarım bakımından nitelikli, deneyim üretmeye fırsat sunan ve öğrencilerin hayal güçlerini arttıran okul mekânları sosyalleşmede etkili olmaktadır. Burada yalnızca mekânsal çeşitlilik değil mekânı oluşturan bileşenler ve donatılar da önem taşımaktadır.

Johnson (1982), donatıların erişilebilirlik, biçim, tür, yoğunluk, mesafe, organizasyon gibi niteliklerinin öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sosyalleşmelerini engelleyebildiğini veya teşvik edebildiğini söylemektedir (Johnson, 1982, 32-34-35-36). Parsons (2017) da geleneksel organize edilmiş dersliklere göre yuvarlak masaların olduğu dersliklerde, öğrencilerin hem birbirleriyle hem de öğretmenlerle daha fazla diyalog kurdukları ve çekingen öğrencilerin kendilerini ifade ederken rahat hissettiklerini belirtmektedir (Parsons, 2017, 23-26-27). Nair (2017) ise 21. yüzyıl öğrenme becerilerine uygun şekilde tasarlanmış okulların pek çok mekânında gerçekleştirilecek etkinlikler için çeşitli, kullanımı kolay ve özenle seçilmiş donatıların bulunmasının önemini ifade etmektedir (Nair, 2017, 40-42). Bu anlamda donatıların konumu, tasarımı, türü, işlevi ve organizasyonu gibi konuların eğitim mekânlarında önem taşıdığı görülmektedir. Ancak bu önemi ağırlıklı olarak dersliklerde bulunan çalışma donatılarının nitelikleri ile belirtmek yetersiz kalmaktadır. Buna yönelik olarak okulların, akademik niteliklerinin dışında sosyalleşme etkinliklerine algisal ve fiziksel olarak imkân tanıyacak donatıların türleri, tasarım kriterleri ve yer alabilecekleri mekânlar üzerinde çalışılması gerekmektedir. Buradan hareketle çalışmanın amacı donatıların sosyalleşme eylemine sağlayacağı katkının işlevsel, biçimsel ve konum özelliklerini okul örnekleri aracılığıyla ortaya çıkarmaktır.

Araştırma, okul mekânlarında bulunan donatıların öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iş birliği yapmalarını, sosyalleşmelerini nasıl destekleyebileceği sorusu üzerine temellendirilmektedir. Bu doğrultuda çalışma üç temel sorunun cevabını aramaktadır. Bu sorular "Sosyalleşme eylemine olanak tanıyacak donatı türleri nelerdir?", "Bu donatıların tasarım özellikleri nasıl olmalıdır?" ve "Bu donatılar okul mekânlarında hangi konumlarda bulunabilirler?"dir. Bu amaçla çalışma daha fazla veri barındıran, sosyalleşme eylemini ön plana çıkaran yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimseyen okullar üzerinde yapılmış, çalışmanın çerçevesi ve araştırma basamakları ise Şekil 1'de özetlenmiştir.

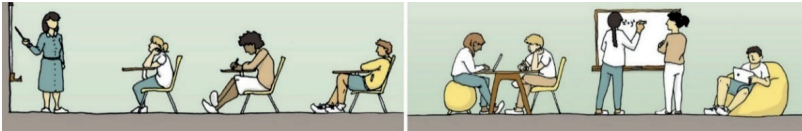
Şekil 1. Çalışmanın Çerçevesi

literatür araştırması	<ul style="list-style-type: none"><li>• yenilikçi eğitim yaklaşımları ve sosyalleşme</li><li>• sosyalleşme eyleminde donatı ve donatı organizasyonunun önemi</li></ul>
yöntem	<ul style="list-style-type: none"><li>• son on beş yılda tasarlanmış ve görsellerine erişilebilen okul donatılarının betimsel ve döküman analiz tekniği ile araştırılması</li></ul>
bulgular	<ul style="list-style-type: none"><li><b>ne donatı türü</b> • oturma-dinlenme • çalışma • oyun • yeme-içme • sergileme</li><li><b>nerede konum</b> • kamusal • yarı kamusal/yarı özel</li><li><b>nasıl donatı nitelikleri</b> • organizasyon • biçim • çeşitlilik • esneklik • konfor • renk</li></ul>
tartışma, sonuç ve öneriler	<ul style="list-style-type: none"><li>• yenilikçi okulların donatılarının özellikleri hakkında tartışılması, sonuçlar ve önerilerin ifade edilmesi</li></ul>

### Yenilikçi Eğitim Yaklaşımları ve Sosyalleşme

Sanayi Devrimi'nde seri ve toplu üretimin gerçekleştirildiği fabrikalarda çalışacak kişilere temel eğitim ve becerilerin kazandırılması amacıyla ortaya çıkan geleneksel okullar; tek tip, pasif, yaratıcılıktan ve bireysel becerilerini ortaya çıkarmaktan uzak öğrenciler yetiştirmiştir. Bilgiler uzman kişiler tarafından aktarılmış, yaş gruplarına göre öğrenciler sınıflandırılmış, dersler arasında hiyerarşi (başta fen bilgisi ve matematik, ardından dil dersleri, en sonda sanat dersleri) uygulanmış, rekabet oluşturan merkezi sınavlar yapılmıştır. Sınırları keskin bir şekilde çizilen bu yaklaşım günümüzde yetersiz kalmaktadır. Çünkü öğrenciler sosyal, çok yönlü bir varlık olmanın yanı sıra kendine özgü öğrenme alışkanlıklarına ve zekâ türlerine sahiptir. Bu doğrultuda öğrencilerin farklı yöntemleri keşfetmesi için esnek, etkileşimli ve seçim yapılabilen eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Erman, 2019, 208-209; Robinson, 2019, 56) (Resim 1).

**Resim 1.** Geleneksel ve Yenilikçi Eğitim Yaklaşımlarının Görselleştirilmesi (Nair ve Zimmer Doctori, 2020, 7)



Uluslararası Eğitim Birimi (IBE) 21. yüzyılda eğitimin; bilmeyi öğrenmek, yapmayı öğrenmek, kendini var etmeyi öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenmek şeklinde ifade edilen dört temel bileşene göre yeniden tasarlanması gerektiğini belirtmiştir (International Bureau of Education, 1998, 1). Buna yönelik olarak yenilikçi eğitim yaklaşımlarının içeriğinin aşağıdaki maddeleri kapsadığını ifade etmek mümkündür (International Bureau of Education, 1998, 3; Tezcan, 1993, 63; Tunç, 2012, 185-190-191).

- Öğretmenler dikte edici değil yol göstericidir.
- Öğrenciler bireysel sorumluluk alarak ilgi ve yeteneklerini bulmakta, istediği dersleri kendisi seçmekte veya becerilerine göre yönlendirilmektedir.
- Bilgi araştırılmakta, sorgulanmakta ve dönüştürülmektedir.
- Kitabi bilgilerin yanı sıra uygulamalı bilim, sanat, spor, doğa eğitimleri de gerçekleştirilmekte; öğrenilen bilgiler gerçek hayatla kesiktirilmektedir.
- Öğrenme araçları çeşitlidir (bilimsel yöntemler, haritalar, doğadan elde edilen materyaller, oyun gibi) ve disiplinler arası yaklaşım gözetilmektedir.
- Bireysel öğrenmenin yanı sıra diğer öğrenci ve öğretmenlerle birlikte öğrenilmektedir.
- Toplu yaşamda başkalarını düşünmek gerektiğinin bilinci kazandırılmaktadır.
- Öğrenciler, küreselden yerel ölçeğe kadar toplumdaki problemlerle ilgili farkındalık oluşturmada ve çözüm üretmek için teşvik edilmektedir.
- Öğrencileri geleceğe hazırlamanın yanı sıra mevcut zamanın kendisinde de deneyim kazandırılmaktadır.

21. yüzyılda benimsenen öğrenci merkezli, karşılıklı etkileşime dayalı ve uygulamalı yenilikçi eğitim yaklaşımları eleştirel düşünme, sosyalleşme, iş birliği, yaratıcılık ve yenilik gibi becerilere odaklanmayı gerektirmektedir. Her biri farklı beceriye ve özelliğe sahip olan öğrencilerin kendilerini keşfetmesi için sosyalleşmeye ve iş birliği yapabilmeye özellikle değer verilmektedir (MHA Labs, 2019a; Trilling ve Fadel, 2009, 49-55).

Sosyalleşme; duyguları, düşünceleri ve deneyimleri karşılıklı yansıtarak dış dünya ile bütünleşme şeklinde tanımlanırken (Çubukçu ve Gültekin, 2006, 156); iş birliği yapma grup hâlinde ortak amaçlar doğrultusunda dayanışma olarak ifade edilmektedir (Özer, 2005, 114). Okul ortamında öğrenci, yenilikçi eğitim yaklaşımları kapsamında hem diğer öğrencilerle hem de öğretmenleriyle sosyalleşmekte ve iş birliği yapmaktadır. Sosyalleşmek ve iş birliği yapmak; yeni bir bilgi ya da ürün ortaya çıkarmanın, yakın sosyal ilişkiler geliştirmenin yanı sıra öğrencilere öz güven, öz denetim, sabır, saygılı olma, girişimcilik, yardımseverlik, liderlik ve zorluklarla baş etme şeklinde bireysel özellikler de kazandırmanın yolunu açmaktadır (MHA Labs, 2019a; MHA Labs, 2019b). Sosyalleşme ve iş birliği becerileri kazanmak okul yaşamının yanı sıra iş ve özel yaşamda da fayda sağlamaktadır.

Yenilikçi eğitim kapsamında sosyalleşmek ve iş birliği yapmak için farklı becerilere ve kişisel özelliklere sahip öğrencilere hitap eden birçok eğitim yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlar; akrandan öğrenme, öğretmenden öğrenme, farklı yaş gruplarından öğrenme, proje tabanlı öğrenme, mobil teknoloji ile öğrenme, sunum, yuvarlak masa tar-

tışması, performans tabanlı öğrenme, disiplinler arası çalışma, doğacı öğrenme, sanat tabanlı öğrenme, sosyal duygusal öğrenme, tasarıma dayalı öğrenme, hikâye anlatımı, takım öğrenmesi, oyun tabanlı öğrenme, simülasyon tabanlı öğrenme şeklinde sıralanmaktadır (Nair, 2017, 68; Oblinger, 2006, 14.5). Bu yaklaşımlar farklı isimlendirmeler alsalar da hepsinin ortak özelliği; öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını, yaratıcılıklarını keşfetmesine katkı sunmasının yanı sıra toplumsal varlığını geliştirmesini ve sürdürmesini sağlamasıdır.

### **Sosyalleşme Eyleminde Donatı ve Donatı Organizasyonunun Önemi**

Okul mekânlarını oluşturan tüm bileşen ve öğeler çeşitli biçim ve ölçeklerde sosyalleşmeye fırsat oluşturmaktadır. Donatılar, okul tasarımlarında sosyalleşme için kullanılabilen ve öne çıkan mimari öğeler arasındadır. Donatılar; oturma-dinlenme, çalışma, oyun oynama, yeme-içme ve depolama-sergileme (Düzgün, 2017, 54; Yalçın, 2011, 130-132-134) gibi çeşitli eylemleri ve ihtiyaçları karşılayarak mekânları işlevsel, anlamlı, algılanan, benimsenen ve yaşanan “yer”lere dönüştürmektedir. Söz konusu eylemlerle ilgili ortak istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda kullanıcılar donatıların bulunduğu mekânlarda bir araya gelmekte ve sosyalleşmenin yolu açılmaktadır (Altan, 1992, 80; Gehl, 2011-155; Hertzberger, 2008, 88-89). Ancak donatıların sosyalleşmeye sağladığı katkı sadece mekânda bulunmasına bağlı değildir. Donatıların konumu, organizasyonu, biçimi, çeşitliliği, esnekliği, konforu ve rengi tercih edilebilirliğini arttırmakta, kullanıcıların sosyalleşmesini etkilemekte ve yönlendirici olmaktadır (Duthilleul, Blyth, Imms ve Maslauskaite, 2018, 9-34; Marmot, 2006, 7; Oblinger, 2006, 14.4; Öymen Gür, 1996, 135-148). Donatıların anılan özellikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

**Konum:** Okulda sosyalleşmenin her yerde gerçekleştirilebilir olması, okul mekânlarının da buna göre ele alınmasını gerektirmektedir. Özel, yarı özel-yarı kamusal ve kamusal gibi farklı konumlara sahip mekânların sosyalleşme üzerinde farklı etkileri olmaktadır. İnzivaya çekilmeye izin veren mekânlarda bulunan donatılar aracılığıyla küçük gruplarda yakın sosyal ilişkiler gelişmektedir (Fisher, 2005, 2.05; Hertzberger, 2008, 50). Yarı özel-yarı kamusal veya kamusal ortak mekânlarda ise kalabalık öğrenci grupları bir araya gelmektedir. Bu kapsamda ortak mekânlarda bulunan donatılar gözlemlemeye, tanışmaya ve buluşmaya imkân vererek öğrencilerin başkalarıyla karşılaşma ve sosyalleşme ihtimalini artırmaktadır (Gehl, 2011, 155; Hertzberger, 2008, 98-117). Hacim olarak büyük ortak mekânlarda kalabalık grupların bir araya gelmesinin yanı sıra bir alan, niş, duvar/pencere kenarı, köşe gibi alt mekânlarda da küçük gruplar sosyalleşmektedir. Bu tür alt mekânlar kullanıcılarda samimi bir yer algısı oluşturmaktadır. Ayrıca alt mekânlarda sosyalleşen kullanıcılar, görme ve işitme yoluyla kalabalık grup etkinliklerine de katılabilmektedir (Gehl, 2011, 157-159).

**Organizasyon:** Donatıların organizasyonu, kullanıcıların göz teması kurmasında ve sürdürmesinde rol oynamaktadır. Arka arkaya veya yan yan yana düzenlenen donatılar göz temasını azaltarak sosyalleşmeyi engellemekte; karşılıklı düzenlenen do-



natılar ise göz temasını artırarak sosyalleşmeyi desteklemektedir (Gehl, 2011, 169-170; Stokols, 1978, 27). Örneğin, tek kişilik oturma donatılarının daire şeklinde dizilmesiyle kullanıcılar birbirleriyle göz teması kurarak aktif katılım göstermekte ve sosyalleşme gerçekleşmektedir (Fisher, 2005, 2.02). Donatıların birbirlerine göre mesafeleri de sosyalleşmede etkili olmaktadır. Kişisel alana (45 cm-120 cm) yakın arkadaşlar dâhil edilmekte ve fiziksel temas mümkün olmaktadır. Sosyal alanda (120 cm-360 cm) birlikte çalışma ve sohbet etme gerçekleştirilmektedir. Kamusal alanda (360-760 cm) ise kullanıcı kalabalıklar arasındadır, yüzeysel ve spontane sosyalleşme gerçekleşmesi mümkündür (Hall, 1976, 165-166-167). Geleneksel bir derslik organizasyonunda öğretmen masasının öğrenci sıralarına olan uzaklığı öğretmen-öğrenci sosyalleşmesini sınırlandırmaktadır. Yenilikçi derslik organizasyonunda ise öğretmen ve öğrenci çeşitli etkinliklerde aynı masayı paylaşarak sosyalleşme olanaklarını artırmaktadır.

**Biçim:** Donatıların geometrik biçimleri kullanıcıların davranışlarını farklı yönlerde etkilemektedir. Örneğin, yuvarlak masalar kullanıcıların eşit söz hakkına sahip olduğu etkinlikler için kullanılırken dikdörtgen masalar liderlik gerektiren gruplarda proje tabanlı öğrenme etkinlikleri için tercih edilmektedir (Cornell, 2002, 37; Duthilleul vd., 2018, 34; Fisher, 2005, 2.02). Oturma donatıları arasında bulunan tabure, sandalye, sallanan/top/armut koltuk, tekli-ikili-üçlü koltuk ve köşe koltuk farklı biçimleriyle kullanıcıların sosyalleşme davranışlarını yönlendirmektedir (Nair, 2017, 41). Örneğin, odaklanma gerektiren uzun süreli birlikte çalışma etkinlikleri için kullanıcının yaslanmasını sağlayan sandalyeler; odaklanma gerektirmeyen kısa süreli birlikte çalışma ve oyun oynama gibi etkinlikler için yaslanma yüzeyi bulunmayan tabureler kullanılmaktadır.

**Çeşitlilik:** Öğrencilerin okulda oturma, çalışma, yeme-içme, oyun ve sergileme gibi pek çok eylem ve faaliyetlerini gerçekleştirmesi donatı çeşitliliğinin olmasını gerektirmektedir. Farklı eylem donatıları aracılığıyla bilim, sanat ve tartışma gibi etkinlikler için “aktivite merkezleri” oluşmaktadır (EE&K, 2019). Çeşitlilik işlevle sınırlı değildir. Aynı işleve sahip ancak farklı ebatlarda donatılar birebir, grup veya kalabalık öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Donatıların kullanıcıların fiziksel ve duyuşsal özelliklerini de dikkate alarak çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin boy, kilo, hareketlilik ve engel durumlarının dikkate alınması yemek yeme, depolama, sergileme ve çalışma donatılarına kolay erişimi sağlamaktadır. Böylece tüm kullanıcılar birlikte öğrenme ve paylaşım yapmayı deneyimlemektedir (Midilli Sarı, 2019, 405-406). Donatı çeşitliliğinin yanı sıra aydınlatma, çiçek ve hobi malzemeleri gibi tamamlayıcı aksesuarlar, araç-gereçler de öğrencilerin keşif duygularını uyararak oyun oynama ve birlikte çalışma gibi eylemler gerçekleştirme olasılığını artırmaktadır (Hertzberger, 2008, 101; Öymen Gür, 1996, 139-140). Ancak donatı ve aksesuarların karmaşık olması kullanıcıların dikkatlerini dağıtmakta ve sosyal yaşamı engellemektedir (Moser ve Uzzell, 2003, 429).

**Esneklik:** Geleneksel eğitim yaklaşımlarının uygulandığı okul mekânlarında yer alan sabit ve kısıtlı hareket ettirilen donatılar öğrencilerin sosyalleşmesini engellemektedir (Steelcase Education, 2015, 14). Oysa ki yenilikçi eğitim yaklaşımları öğrencileri farklı sosyalleşme gruplarında bulunmaya ve hareketli olmaya teşvik etmektedir. Örneğin, öğrenciler büyük öğrenme gruplarından uzaklaşarak öğretmenleriyle ve/veya arkadaşlarıyla birlikte birebir/küçük öğrenme gruplarına geçme ihtiyacı duymaktadır. Bu doğrultuda donatıların, her öğrencinin kendi eğitim ve sosyalleşme ihtiyaçları için harekete izin verecek esnekliğe sahip olması beklenmektedir (Cornell, 2002, 37-39). Taşıma, istifleme, katlama, değişme, genişleme ve birleşme gibi denetlenebilir kriterler donatılara esneklik kazandırmaktadır (CDI Spaces, 2018; Cornell, 2002, 41; Marmot, 2006, 7).

**Konfor:** Mekânın ve mekânda yer alan donatıların temizlik, koku, dayanıklılık ve ergonomi gibi konfor koşullarını karşılamaması kullanımı kısıtlamakta, çevreye karşı ilgiyi azaltmakta ve kullanıcılar arasında ilişkiler zayıflamaktadır (Gürkaynak, 1988, 6; Lang, 1987; 126-127; Stokols, 1978, 273). Okullarda, öğrencilerin aşına oldukları ev ortamı izlenimini ve konforunu hissettirecek donatı ve öğelerin bulunması; mekânla özdeşleşmelerine fırsat oluşturmakta ve aidiyetlerini geliştirmektedir. Böyle bir ortam, öğrencilerin vakit geçirmeyi sevdiği ve etkinliklere katılımlarının arttığı yerlere dönüşmektedir (CDI Spaces, 2018; Stanković, 2011, 487-488). Ergonomik açıdan konforlu olan sabit donatılar ile yüksekliği ve sırt kısmı ayarlanabilen hareketli donatılar uzun süre odaklanma gerektiren iş birliği etkinlikleri için faydalıdır (EE&K, 2019; Steelcase Education, 2015, 105). Donatıların denetlenebilmesi ve kazaların engellenmesi için hem ilk kez hem de tekrar eden kullanımlar için anlaşılır ve güvenilir olması gerekmektedir (Cornell, 2002, 35). Örneğin, donatıların köşelerinin yuvarlatılması, boyu yüksek olan donatıların kullanımından kaçınılması veya duvara sabitlenmesi gibi çözümler öğrencilerin yaralanmalarını, düşmelerini engellemektedir (Midilli Sarı, 2019, 397-398).

**Renk:** Renkler verdiği mesajlar ile kullanıcıların davranışlarını yönlendirmektedir. Renklerin sıcak tonları (kırmızı, sarı, turuncu) kullanıcıları hareketlendirirken, soğuk renkler (mavi, yeşil) ise sakinleştirmektedir (Barrett ve Zhang, 2009, 42-43). Canlı, sakin ve yumuşak gibi olumlu sıfatlarla tanımlanabilen donatıların bulunduğu mekânlarda öğrenciler kendilerini daha rahat hissetmekte; orada kalmak için motive olmaktadır (Cornell, 2002, 35). Sıkıcı ve kasvetli renkler ise depresyon gibi etkiler oluşturmakta, öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Shuman, 2011). Okul öncesi çocuklarda pembe renkli mekânlarda mavi renklilere göre çocukların motivasyon ve performanslarının daha yüksek olduğu (Hamid ve Newport, 1989, 181-184); oyuncak ve donatı renk tercihlerinde erkek çocukların en çok kırmızı, en az turuncu rengi, kız çocukların en çok pembe, en az siyah rengini tercih ettikleri; her iki cinsiyet grubunda yeşil ve turuncu renklerine ilginin oldukça az olduğu belirlenmiştir (Elibol, Kılıç ve Burdurlu, 2006, 40-41). Erkek lise öğrencileri tarafından ise mavi renkli bir ortam, krem ve pembe renkli bir ortama göre huzurlu ve rahat olarak tanımlanırken aynı zamanda

daha az çekici ve heyecan verici olarak da tanımlanmıştır (Yıldırım, Çağatay ve Ayalp, 2015, 614). Öte yandan kullanıcıların renk algısı ve davranışlarının eğitim seviyesi, yaş grubu, cinsiyet ve kültür gibi kriterlere göre değişkenlik gösterebileceği de ifade edilmektedir (Hidayetoğlu, 2019, 293).

### Yöntem

Okul donatılarının sosyalleşme ve iş birliğine sağladığı katkıyı okul örnekleri üzerinden işlevsel, biçimsel ve konum özellikleriyle ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmada betimsel araştırma yöntemi ve doküman analiz tekniği kullanılmış, veri toplama aracı olarak ise yazılı ve görsel basım kaynaklarından yararlanılmıştır. Seçilen okulların donatıları; tanıtım metinleri, literatür bilgileri, mimari çizimler, grafik anlatımlar ve fotoğraflar üzerinden görsel analiz ve yorumlarla irdelenmiştir. Yenilikçi eğitim ortamlarında yer alan donatıların sosyalleşme eylemine olan katkısı ne, nasıl ve nerede sorularından oluşan üç temel soru zarfı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ne soru zarfı ile sosyalleşme eylemine olanak tanıyacak donatı türleri; nasıl sorusu ile bu donatıların karşıladıkları eylem ve ihtiyaçlar ile donatıların organizasyon, biçim, çeşitlilik, esneklik, konfor, renk konularındaki nitelikleri; nerede sorusu ile de donatıların okul mekânlarında buldukları konumlar irdelenmekte ve örneklendirilmektedir.

Okulların seçiminde basılı ve dijital kaynaklardan yararlanılmıştır. Literatürde kendisine yer edinen ya da ayrıntılı olarak okul tanıtımlarının yer aldığı kurumsal internet sayfaları üzerinden yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimseyen okullar tespit edilmiştir. Sonrasında bu okullar içerisinden araştırma sorularına en iyi cevap verdiği düşünülen 10 adet okul örneklem grubu olarak seçilmiştir. Bu seçimde birinci kriter; okulların bulunduğu ülkelerin eğitim sistemleri değişiklikler gösterse de ortak paydalarının iş birliği ve sosyalleşmeyi destekleme, öğrencileri aktif hâle getirme, söz konusu nitelikleri mekân aracılığıyla da yansıtmaya çalışması olmuştur. Bununla birlikte sosyalleşme ve iş birliği üst başlığını kapsayacak şekilde oynayarak/yaparak/proje tabanlı öğrenme gibi eğitim yaklaşımlarıyla çeşitlenmesi; donatıların da geniş bir yelpazede araştırma kapsamında irdelenebilmesini, farklı tasarım anlayışlarının okunmasını mümkün kılmıştır. Bir diğer kriter ise özellikle ilköğretim ve/veya ortaöğretim düzeyinde eğitim veren okulların ele alınmasıdır. Çünkü iş birliği ve sosyalleşmeyi odağına alan eğitim yaklaşımı, ağırlıklı olarak geleneksel tasarlanan ilköğretim ve ortaöğretim mekânlarının tasarımını ters yüz etmiş ve bu grubu daha çok etkilemiştir. Tüm bu kriterlerden hareketle son on beş yılda, farklı mimari ofisler tarafından tasarlanan ve inşa edilen, farklı işleve sahip mekânlarda (eğitim mekânları, ortak mekânlar ve sirkülasyon alanları) donatı çeşitliliği içeren, plan, görsel, grafik ve şema anlatımlarının açıklayıcı, nitelikli ve erişilebilir olduğu okullar çalışma kapsamında irdelenmiştir (Tablo 1). Araştırma doküman analiz tekniğine dayanması, katılımcıların doğrudan çalışma içerisinde yer almaması ve katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen bir çalışma olmaması nedeniyle Etik Kurul İzni gerektiren bir makale değildir. Bu nedenle çalışma için Etik Kurul İzin belgesi alınmamıştır.

Tablo 1. Çalışmada Ele Alınan Okullar

 <p>(Archdaily, 2015)</p>	<p><b>1. Bildungcampus Sonnwendviertel / Ppag Architects / Avusturya / 2014</b></p> <p>0-14 yaş arasındaki öğrencilere ev sahipliği yapan kampüste ikişer kattan oluşan öğrenme kümeleri bulunmaktadır. Kümelerde dört derslik, bir proje odası, öğretmen odası ve dış mekân yer almaktadır. Farklı kümeleri birleştiren dış mekânlar ve kümelerdeki derslikleri birleştiren “pazar yeri” olarak tanımlanan ortak iç mekânlar farklı yaş gruplarının birbirlerinden öğrenmesini sağlamaktadır. Derslikler ise bireysel/karşılıklı/grup hâlinde öğrenme ve oyun oynama için alt mekânlara bölünmüştür (Archdaily, 2015; Divisare, b).</p>
 <p>(Archdaily, 2017)</p>	<p><b>2. Hardenvoort Campus / B2Ai / Belçika / 2015</b></p> <p>6-18 yaş arasındaki öğrencilerin kullandığı okulda ilkokul, ortaokul ve lise bulunduğu çevrenin park ve sokaklarına açılmaktadır (Ag Vespa; Archdaily, 2017; B2Ai; Divisare, a). Yetenek ve ilgi alanlarını keşfetmeleri için öğrenciler teşvik edilmekte; bu nedenle her mekân öğrenme için değerlendirilmektedir. Derslik dışında koridorlar da öğrencilerin çalışması için düzenlenmiştir. Lise düzeyinde proje tabanlı eğitime odaklanılmıştır ve laboratuvarlar bilimsel deney yapmaya elverişli hâle getirilmiştir (Stedelijk Onderwijs).</p>
 <p>(The Plan, 2018)</p>	<p><b>3. Chaoyang Future School / Crossboundaries / Çin / 2017</b></p> <p>Geleneksel ve kimliksiz okul kurgusunu değiştirmek ve öğrencilerin bireysel özgürlüklerini keşfetmeleri için peyzaj, cephe kurgusu, iç mekân ve donatıları yeniden ele alınmıştır. 6-12 yaş arasındaki ilkokul ve ortaokulu öğrencilerine yenilikçi düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla okulun iç/dış tüm mekânları öğrenmeye, okul oynamaya, keşfetmeye ve iş birliği yapmaya açık hâle getirilmiştir (Archdaily, 2018a; The Plan, 2018).</p>
 <p>(Storaket, a)</p>	<p><b>4. Ayb Middle and High School / Storaket Architectural Studio / Ermenistan / 2008-2017</b></p> <p>11-18 yaş arası öğrencilere eğitim veren okul, öğrenmenin birçok şekilde gerçekleştirilmesine izin veren, iş birliği yapmaya fırsat sunan, çok işlevli bir ortamdır oluşmaktadır (Archdaily, 2018b; Storaket,a; Storaket,b). Ortaokul binasında çok amaçlı salon, yemekhane gibi işlevler zemin katta, derslikler üst katlarda yer almakta, birinci kattan doğrudan dış mekâna çıkılarak doğa ile bütünleşilmektedir (Archdaily, 2018b; Storaket,a). Lise binasında mekânlar kesintisiz bir koridorla birbirine bağlanmış; öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri, serbest çalışabilmeleri için aydınlık, geniş mekânlar oluşturulmuştur (Storaket, b).</p>
 <p>(Archdaily, 2019a)</p>	<p><b>5. Roskilde Festival Folk H. Sc. / MVRDV+Cobe / Danimarka / 2019</b></p> <p>“Kutu içinde kutu” konsepti ile tasarlanan lise binası; sanat atölyeleri, stüdyolar ve amfi işlevlerinde 16 adet “kutu” ve bu kutuları birbirine bağlayan ana omurgadan oluşmaktadır. Toplum içerisinde aktif faaliyet gösteren bireyler yetiştirmek amacıyla 15-18 yaş arasındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımcılık, yaratıcılık, girişimcilik projeleri yapabilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmuştur (Archdaily, 2019a; COBE).</p>
 <p>(Archdaily, 2019b)</p>	<p><b>6. KB Pr.and Sec. Sc. / HIBINOSEKKEI + Kids Design Labo +Youji no Shiro / Japonya / 2019</b></p> <p>6-15 yaş arasındaki öğrencilere hizmet veren okul projesinin tasarımında BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri), aktif öğrenme ve iş birliği gibi yaklaşımlar dikkate alınmış; öğrencilerin eğitim ve mekân aracılığıyla çeşitli deneyimler kazanması hedeflenmiştir. Tüm donatıları, öğrencilerin aktif öğrenme yöntemlerini deneyimleyebileceği şekilde yeniden tasarlanmıştır (Archdaily, 2019b).</p>

Tablo 1'in devamı

	<p><b>7. Bobergskolan School / Max Arkitekter / İsveç / 2019</b></p> <p>6-15 yaş arası öğrencilere hizmet veren okul üç ayrı bloktan oluşmaktadır. Küçük ve büyük yaş grubu öğrenciler farklı bloklarda eğitim görmektedir. Bloklar da kendi içerisinde 90 öğrenci tarafından kullanılan özel ortamlara bölünmüştür. Okul içerisinde oluşturulan gruplamalar ile güvenlik, samimiyet, aidiyet ve sükünat oluşturmak hedeflenmiştir. Blokların merkezinde ortak ihtiyaçların karşılandığı büyük hacimlere gereksinim duyan ve farklı işlevdeki buluşma mekânları bulunmaktadır (Archdaily, 2019c; Max Arkitekter, 2019).</p>
	<p><b>8. Tarbut V'Torah School / LPA / ABD / 2017</b></p> <p>21. yüzyıl becerilerini geliştiren, STEAM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat, Matematik) müfredatını destekleyen; sanat ve mühendislik derslerinin birbirlerine entegre edilerek yenilikçi düşünmeyi teşvik eden ve toplumsal ritüellerin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan ortamlara sahip kampüs projesidir. Okul 6-18 yaş arasındaki öğrencilere 5, 6-8 ve 9-12 sınıf olarak üç farklı seviyede eğitim vermektedir. İlkokul içe dönük iken ortaokul ve lise okul çevresiyle bağlantılıdır. Okulun her yerinde öğrenmeyi teşvik eden; aktivite ve üretimin odaklı; küçük, orta ve büyük gruplar tarafından kullanılan, kişiselleştirilebilen alanlar tasarlanmıştır (Archdaily, 2019d; A4LE; LPA, 2019).</p>
	<p><b>9. MLC Nicholas Learning Centre / McIldowie Partners / Avustralya / 2019</b></p> <p>13-14 yaş arasındaki kız öğrenciler için tasarlanan öğrenme merkezinde yenilikçi eğitim yaklaşımlarına uygun bir mimari tasarım seçeneği sunmak hedeflenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler arasında güçlü bağ oluşturmanın bir yolu olarak mekânlar kimlikli ve aidiyet oluşturacak şekilde tasarlanmıştır. Her bir öğrenme alanının öğretmenler ve öğrenciler tarafından iş birliği yapılarak kullanılmasına önem verilmiştir. Çatı terası, açık havada yenilikçi eğitime dair uygulamaların yapılacağı ortak alan olarak kullanılmaktadır (Archdaily, 2020a).</p>
	<p><b>10. St. Andrew's Scots Sc. / Rosan Bosch Studio / Arjantin / 2019</b></p> <p>6-14 yaş arasındaki öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi amaçlayan okulda alçalıp yükselen kotlarda öğrencilere yaratıcı ve heyecanlandırıcı öğrenme yolculuğu yaşatan kimlikli ortamlar oluşturulmuştur. Uygulamalı öğrenme, sunma ve sergileme platformlarına sahip mekânları öğrenciler kendi ihtiyaçlarına göre seçmekte; diğer öğrenciler ve öğretmenleriyle birlikte etkin olma deneyimi yaşamaktadırlar (Archdaily, 2020b; San Andres, b).</p>

## Bulgular

Okul mekânlarındaki donatılara ilişkin bulgu ve irdelemeler ne, nasıl ve nerede başlıkları altında özetlenmiştir. Böylece sosyalleşmeye katkı sunan, işbirlikçi çalışmaya teşvik eden, eğitim-öğretim anlayışı ve buna bağlı olarak öğrenme ortamını organize ederek bu ortamın önemli bir bileşeni hâline dönüşen donatıların işlevleri, konuları ve nitelikleri seçilen okul örnekleri üzerinden görsellerle desteklenerek ortaya konulmuştur.

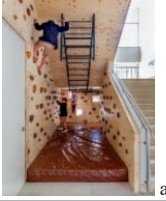




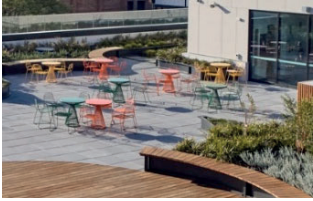



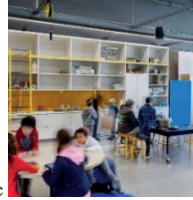

## Sosyalleşme Eylemine Olanak Tanıyacak Donatı Türleri: "Ne?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan okullar incelendiğinde sosyalleşme eylemine farklı düzeylerde katkı sağlayan donatılar olduğu, bu donatıların ise karşılanan eylem ve ihtiyaçlara göre beş gruba ayrılabilceği görülmüştür. Bu gruplar oturma-dinlenme, çalışma, oyun, yeme-içme ve sergileme donatılarıdır (Tablo 2). Oturma-dinlenme donatıları, öğretmen ve öğrencilerin oturma ve dinlenme gibi eylem ve ihtiyaçlarını karşılamakta; sohbet etme ve tartışma gibi sosyalleşme etkinliklerine fırsat tanımaktadır. Çalışma donatıları, bilgi/ürün ortaya koymak amacıyla bireysel kullanılabilceği gibi öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen gibi grupların bir araya geldiği, tartışabilceği ve üretim yapabileceği donatılardır. Oyun donatıları, öğrencilerin boş vakitlerini değerlendirebilceği, rahatlayabileceği, hayal dünyalarını ve yaratıcılıklarını geliştiren, eğlenmeye odaklı kurallı/kuralsız oyun eylemleri için kullanılan donatılardır. Yeme-içme donatıları, kullanıcıların beslenme ihtiyaçlarını karşılaması için yararlanılan donatılardır. Sergileme donatıları ise öğrencilerin yaptıkları çalışmaları, afişleri, sanat eserlerini ve ortak kullanılan araç-gereçleri (kitap gibi) sergilemelerine, böylece birey ya da grupların etkileşim kurmalarına olanak tanıyan donatılardır.

**Tablo 2.** Karşılanan Eylem ve İhtiyaçlara Göre Donatıların Sınıflandırılması

Oturma-dinlenme donatıları			
			
a	b	c	
a. Tarbut V'Torah School (Archdaily, 2019d), b. Chaoyang Future School (Archdaily, 2018a) c. St. Andrew's School (Archdaily, 2020b)			
Çalışma donatıları			
			
a	b	c	d
a. Bobergskolan School (Archdaily, 2019c), b. KB Primary and Secondary School (Archdaily, 2019b), c. Hardenvoort Campus (AgVespa), d. Bildungcampus Sonnwendviertel (Archdaily, 2015)			





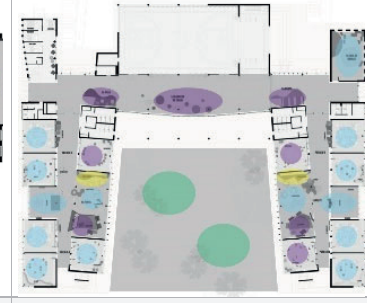


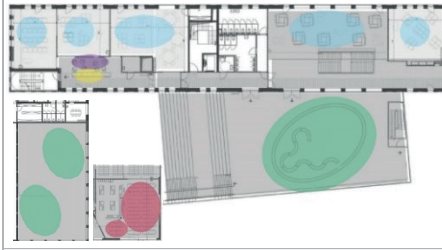

Tablo 2'nin devamı

Oyun donatıları				
				
a	b	c		
a. KB Primary and Secondary School (Archdaily, 2019b), b. Ayb School (Storaket, b) c. Hardenvoort Campus (Archdaily, 2017)				
Yeme-içme donatıları				
				
a	b	c		
a. Bobergskolan School (Archdaily, 2019c), b. Ayb School (Archdaily, 2018b) c. MLC Nicholas Learning Centre (Archdaily, 2020a)				
Sergileme donatıları				
				
a	b	c	d	e
a. Bobergskolan School (Archdaily, 2019c), b. Roskilde Festival Folk High School (Archdaily, 2019a), c. Bildungcampus Sonnwendviertel (Archdaily, 2015), d. Tarbut V'Torah School (Archdaily, 2019d), e. Ayb School (Archdaily, 2018b)				

### Donatıların Okul Mekânlarında Buldukları Konumlar: "Nerede?" Sorusuna İlişkin Bulgular

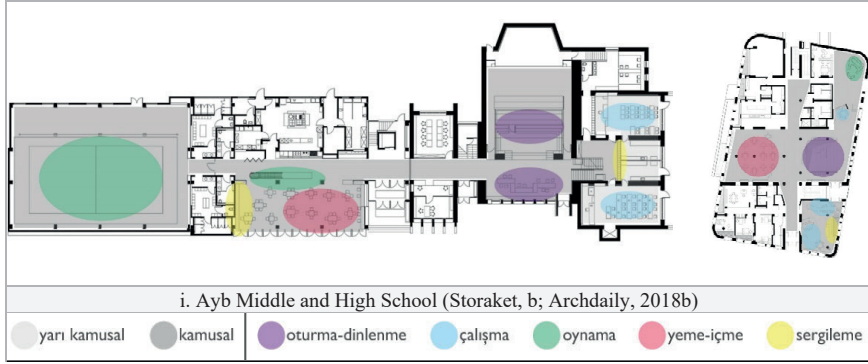
Okullardaki oturma-dinlenme, çalışma, oyun, yeme-içme ve sergileme donatılarının konumları belirlenirken öğrencilerin kullandıkları mekânlar yarı kamusal ve kamusal mekânlar olarak sınıflanmıştır. Yarı kamusal mekânlar dersliklerden, kamusal mekânlar ise tüm öğrencilerin buluşup, tesadüfi ya da bilinçli olarak karşılaşabileceği, bir arada vakit geçirebileceği çok amaçlı salon, yeme-içme alanları, kütüphane, spor salonu, okul bahçesi ve sirkülasyon alanlarından oluşmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. Donatıların Okul İçindeki Konumları\*

		
a. Bobergskolan School (Max Arkitekter, 2019)	b. Tarbut V' Torah School (A4LE; Archdaily, 2019d)	c. Roskilde School (Archdaily, 2019a)
		
d. Chaoyang School (Archdaily, 2018a)	e. St. Andrew's School (Archdaily, 2020b)	
		
f. Bildungcampus Sonnwendviertel (Archdaily, 2015)	g. MLC Nicholas Learning Centre (Archdaily, 2020a)	
		
h. Hardenvoort Campus (Archdaily, 2017)	i. KB Primary and Sec. School (Archdaily, 2019b)	



Tablo 3'ün devamı



\* Tabloda yer alan çizimler ifade edilen kaynaklardan yararlanılarak yazarlar tarafından düzenlenmiştir.

- Oturma-dinlenme donatıları hem yarı kamusal hem de kamusal mekânlarda (çok amaçlı salon, kütüphane, okul bahçesi, sirkülasyon alanları) yer almaktadır. Bu donatılar, yarı kamusal mekânlarda tartışma gibi uzun süreli odaklanma gerektirmeyen birlikte çalışma etkinliklerinin yanı sıra sohbet etme fırsatı da oluşturmaktadır. Kamusal mekânlarda yer alan oturma donatıları ise öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle buluşma, karşılaşma ve tanışmalarına imkân sağlamaktadır.

- Çalışma donatıları da yarı kamusal ve kamusal mekânlarda bulunmaktadır. Çalışma donatılarının geleneksel eğitim ortamları ile kıyaslandığında kamusal mekânlarda da yer alması sonucunda öğrenciler diğer sınıf öğrencileriyle ve farklı yaş gruplarıyla birlikte öğrenmeye teşvik edilmekte, öğrenme eylemi sınıf ortamı dışına da taşabilmektedir.

- Oyun donatıları da yarı kamusal ve kamusal mekânlarda (spor salonu, okul bahçesi, sirkülasyon alanları) yer almaktadır. Oyun donatıları; işlevleri tanımlanmış spor salonu, bahçe gibi mekânların yanı sıra sirkülasyon alanlarında da yer almaktadır. Böylelikle öğrenciler tesadüfi ve eğlenceli sosyalleşme etkinliklerini her an deneyimleme şansı bulmaktadır.

- Yeme içme donatıları yalnızca kamusal mekânda bulunmaktadır. Yeme içme ihtiyacının başlı başına bir ritüel olması, temizlik, hijyen ve koku faktörlerine dikkat edilmesi gereklilikleri tanımlı bir mekân ihtiyacını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda yeme içme donatıları da yemekhane, kantin ve bu mekânların açılabilirdiği bahçelerde yer almaktadır. Ancak mekânların diğer kullanım alanlarından görünür, kolay ulaşılır olması; öğrencilerin yeme içme ihtiyacı dışında da sohbet, birlikte çalışma gibi sosyalleşme etkinlikleri için bir araya gelme ve karşılaşma olasılığını artırmaktadır.

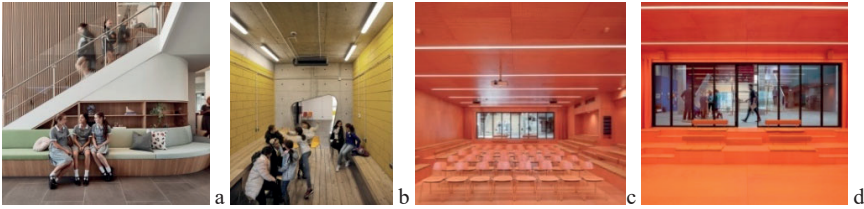
• Sergileme donatıları yarı kamusal ve kamusal mekânlarda yer almaktadır. Bu donatıların yarı kamusal mekânlarda yer alması ile öğrenciler ders materyallerine rahatlıkla ulaşmaktadır. Söz konusu donatıları kullanmak amacıyla kullanıcılar bir araya gelmekte ve sosyalleşmektedir. Kamusal mekânlardaki sergileme donatılarını öğrenciler bilinçli bir şekilde kullanmakla birlikte donatıda yer alan materyaller dikkatlerini çekmektedir. Kullanım esnasında bir araya gelen öğrencilere tanışma, karşılaşma, tartışma olasılığı sunulması ile sergileme donatıları sosyalleşmenin de yolunu açmaktadır.

### Donatıların Karşıladıkları Eylem, İhtiyaçlar ve Nitelikleri: “Nasıl?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Donatılar, çalışmanın bu bölümünde “Nasıl?” sorusu üzerinden organizasyon, biçim, çeşitlilik, esneklik, konfor ve renk kriterlerine göre irdelenmiştir.

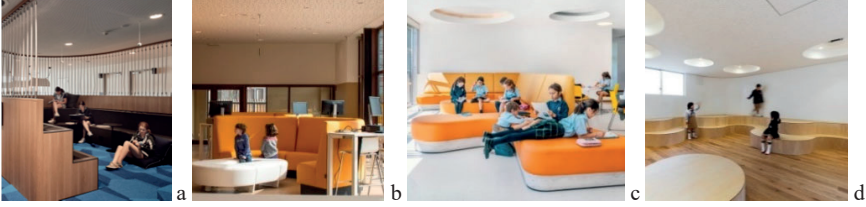
**Oturma-dinlenme donatıları:** Yenilikçi eğitim yaklaşımlarını gözeterek okullarda oturma-dinlenme donatıları öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen gibi grupların bir araya gelerek sosyalleşme etkinlikleri gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Yan yana oturularak kullanılan donatılarda kullanıcılar sosyalleşirken yüz yüze temas kurmak için vücutlarını birbirine çevirmek zorunda kalmaktadır (Resim 2a). Yan yana oturulan donatılar karşılıklı organize edildiğinde ise kullanıcılar birbirleriyle daha rahat göz teması ve iletişim kurmaktadır (Resim 2b). Dikdörtgen veya köşeli “U” harfi biçiminde organize edilen donatı gruplarında karşılıklı ve çapraz oturulmasıyla sosyalleşme teşvik edilmektedir (Resim 2c-2d). Çeper oluşturan donatıların ortasında yer alan boşluklar sunum, tartışma ve performans gibi etkinlikler için tanımlı alanlar oluşturmaktadır (Resim 2d).

**Resim 2.** Oturma Donatıları, a. MLC Nicholas Learning Centre (Archdaily, 2020a); b. Ayb Middle School (Storaket, a); c., d. Roskilde Festival Folk High School (Archdaily, 2019a)



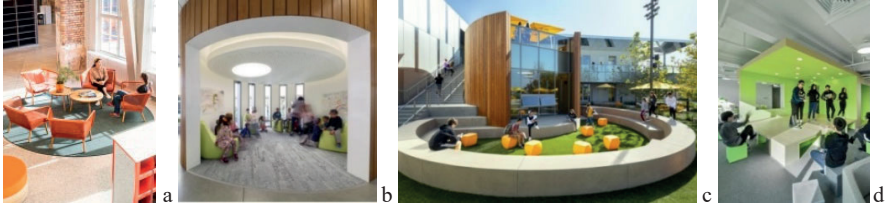
Çizgiselden dairesel ve eğrisel biçimlere evrilen donatılar kullanıcıları toplama ve göz temasını oluşturma özelliği kazanarak sosyalleşme olasılığını artırmaktadır (Resim 3). Genişleyen formlara sahip donatıların dinlenme ihtiyacına göre kullanılması sonucunda telaşsız sosyalleşme etkinlikleri gerçekleştirebilmektedir (Resim 3c-3d).

**Resim 3.** Oturma Donatıları, a. MLC Nicholas Learning Centre (Shawcontract); b. Hardenvoort Campus (Divisare, a); c. St. Andrew’s School (Archdaily, 2020b); d. KB Primary and Secondary School (Archdaily, 2019b)



Halı ve aydınlatma gibi tamamlayıcı aksesuarlar, donatı alanlarına kimlik kazandırarak algılanmalarını artırmaktadır (Resim 4a-4b). Donatıların boyutları, çeşitliliği, hafifliği ve sabit olmamaları kullanıma esneklik kazandırmakta ve mekân değişen ihtiyaçlara göre yeniden üretilebilmektedir (Resim 4). Örneğin, platform ve oturma blokları bu mekânı bir performans alanına çevirmektedir (Resim 4d).

**Resim 4.** Oturma Donatıları, a. Bobergskolan School (Max Arkitekter, 2019); b., c. Tarbut V’Torah School (A4LE); d. Chaoyang Future School (Archdaily, 2018a)



Farklı yükseklikteki mekânları bağlayan basamaklar genişleyerek ve uzayarak buluşma, gözlemlene ve seyretme donatısına dönüşmektedir. Bu basamaklarda bulunan kullanıcı grupları arka arkaya oturduklarında birbirleriyle görsel iletişim kurma ihtimali zayıflamaktadır. Ancak donatıyı kullananlar ve geçiş alanlarındaki diğer kullanıcılar arasında görsel ve işitsel iletişim sağlanabilmektedir. Özgün ve sabit olması sonucunda mekâna kimlik kazandıran simgesel donatılar, tanımlanabilir bir alan meydana getirmektedir (Resim 5). Basamakların biçimlerindeki çeşitlilik ile farklı kullanımlar (uzanma, oyun oynama) üretilmektedir (Resim 5c).

Malzeme, biçim, çeşit ve tasarım özgünlüğü oturma donatılarını oyun aracına dönüştürerek sosyalleşmeyi sağlamaktadır (Resim 6). Donatıların kot farklarına sahip olması (Resim 6a-6b), niş şeklinde tasarlanması (Resim 6c) ve açılı biçimleri (Resim 6d) birer oyun aracına dönüşebileceklerine işaret etmektedir. Hafif ve yumuşak yapısı ile

minderler (Resim 6e); tanımlı bir alan oluşturan ve yere oturulmayı sağlayan halı ve donatılar oyun araçları olmaktadır. Aynı anda az sayıda kişi tarafından kullanılan donatılar, sahip olduğu ölçek sayesinde samimi bir atmosfer yaratarak yakın arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Resim 6).

**Resim 5.** Oturma Donatıları, a. Roskilde Festival Folk High School (Archdaily, 2019a); b. Ayb High School (Storaket, b); d. Bildungcampus Sonnwendviertel (Archdaily, 2015)



**Resim 6.** Oturma Donatıları, a. Hardenvoort Campus (Archdaily, 2017); b. Bobergskolan School (Max Arkitekter, 2019); c. St. Andrew's School (Archdaily, 2020b); d. Bildungcampus Sonnwendviertel (Divisare, b); e. Bobergskolan School (Max Arkitekter, 2019)



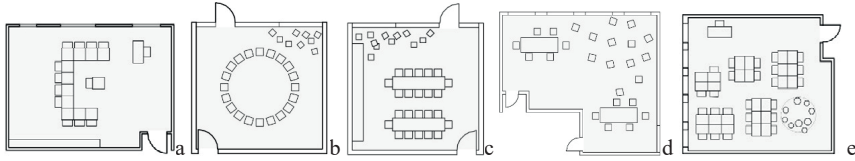
Oturma donatılarında düşey yüzeylerin, yaslanma yerlerinin ve boşlukların sergileme için kullanılması donatılara işlevsellik kazandırmakta, öğrenciler sergilenen ürünler aracılığıyla iletişim kurabilmektedir (Resim 7).

**Resim 7.** Oturma Donatıları, a.b.c. St. Andrew's School (Archdaily, 2020b); d. MLC Nicholas Learning Centre (Archdaily, 2020a); e. Bildungcampus Sonnwendviertel (Archdaily, 2015)



**Çalışma donatıları:** Okullarda temel eğitim birimi günümüzde de büyük oranda sınıflardır. Ancak donatıların organizasyonlarının değişmesi derslikleri yenilikçi eğitim yaklaşımlarına, sosyalleşmeye ve iş birliğine uygun hâle getirmektedir. Öğretmen masası ve öğrenci sıraları ayrımı ortadan kalkmakta, öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleriyle de bir araya gelerek sosyal ya da akademik anlamda iş birlikleri kurabilmektedir. Çalışma donatılarının “U” harfi ve daire oluşturacak şekilde bir araya getirilmesi sonucunda kullanıcılar birbirlerine dönük oturmakta; tartışma, sunum, hikâye anlatımı ve performans gibi sosyalleşme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Şekil 2a-2b). Donatılar birleştirildiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin büyük gruplar hâlinde proje üretmesine, takım çalışmasına; ayrıldığında ise birebir/küçük gruplar hâlinde çalışma yapmasına aracılık etmektedir (Şekil 2c-2d-2e-3).

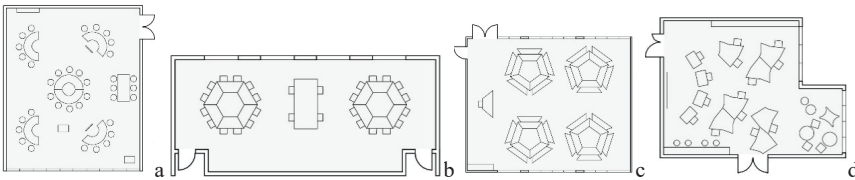
**Şekil 1.** Dersliklerde Yer Alan Çalışma Donatıları, a. Ayb Middle School (Archdaily, 2018b); b., c. St. Andrew’s School (Archdaily, 2020b); d. Chaoyang Future School (Archdaily, 2018a); e. Hardenvoort Campus (Archdaily, 2017)\*



\*Şekilde yer alan çizimler ifade edilen kaynaklardan yararlanılarak yazarlar tarafından düzenlenmiştir.

Donatıların dikdörtgen, daire, altıgen ve içbükey çokgen gibi değişen biçimleri örgütlenmelerini çeşitlendirmektedir (Şekil 3). İçbükey çokgen masaların birbirlerinden farklı kenarlarının birleştirilmesi sonucunda kullanıcılar için farklı çalışma düzeni sağlanmakta ve mekân eğlenceli bir karakter kazanmaktadır (Şekil 3d).

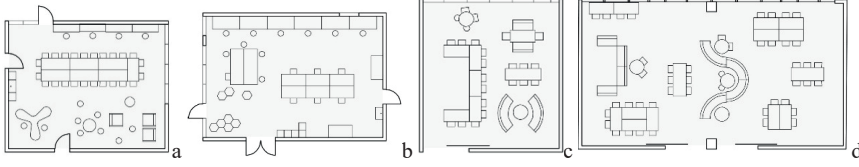
**Şekil 2.** Dersliklerde Yer Alan Çalışma Donatıları, a. Tarbut V’Torah School (A4LE); b. Chaoyang Future School (Archdaily, 2018a); c. KB Primary and Secondary School (Archdaily, 2019b); d. Bildungcampus Sonnwendviertel (Archdaily, 2015)\*



\*Şekilde yer alan çizimler ifade edilen kaynaklardan yararlanılarak yazarlar tarafından düzenlenmiştir.

Çeşitlilik içeren çalışma donatılarının mekânın farklı noktalarında yer alması birden fazla etkinliğin aynı anda farklı kullanıcılar tarafından gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Dersliklerin merkezinde yer alan donatılar büyük grupların iş birliği yapmasına; merkezden uzaklaşan ve duvar kenarlarında olan donatılar küçük grupların odak gerektiren çalışmalar yapmasına imkân tanımaktadır. Aynı anda farklı grupların çalışması ile öğrenciler birbirinden farklı çalışmalarını gözlemleyerek ve çalışmalara katılarak akran öğrenmesini deneyimlemektedir (Şekil 4). Çeyrek daire şeklinde tasarlanmış oturma donatısının kenarları "S" ve "C" harflerine benzeyecek şekilde döndürülerek birleştirilebilmektedir. Birleştirilen bu donatıların koltuk, masa ve sandalyelerle birlikte organize edilerek yeni tanımlı alt çalışma mekânları oluşmaktadır (Şekil 4d). Masa, sandalye, puf ve yazı tahtalarının kolay taşınabilmesi, tekerlek gibi donatılara sahip olması öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bu donatıları hareket ettirmesini ve esnekliği sağlamaktadır (Resim 8).

**Şekil 3.** Dersliklerde Yer Alan Çalışma Donatıları, a., b. Roskilde Festival Folk High School (Archdaily, 2019a); c., d. MLC Nicholas Learning Centre (Archdaily, 2020a)\*



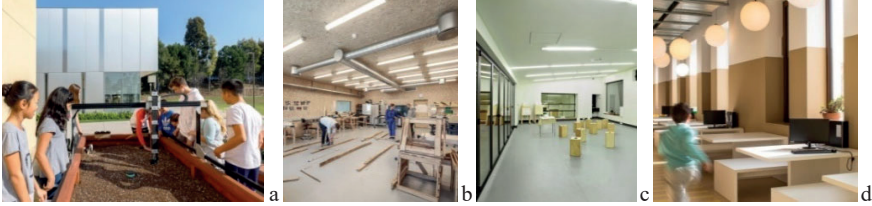
\*Şekilde yer alan çizimler ifade edilen kaynaklardan yararlanılarak yazarlar tarafından düzenlenmiştir.

**Resim 8.** Çalışma Donatıları, a. Bobergskolan School (Archdaily, 2019c), b. MLC Nicholas Learning Centre (Archdaily, 2020a); c. Ayb Middle School (Archdaily, 2018b); d. KB Primary and Secondary School (Archdaily, 2019b); e. Tarbut V'Torah School (Archdaily, 2019d)



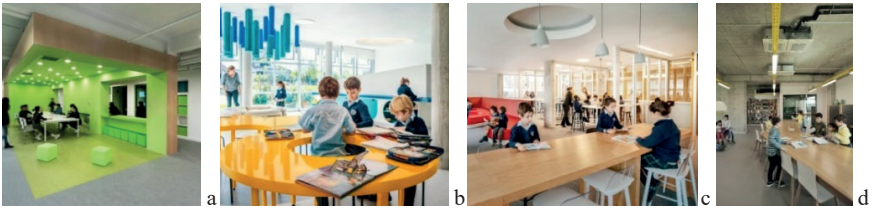
Yapmaya dayalı öğrenme yaklaşımları sonucunda çalışma donatıları masa, sandalye ve yazı tahtasından ibaret olmanın ötesine geçmektedir. Teknolojinin ve çeşitli araç-gereçlerin desteğiyle üretim yapmaya olanak veren, simülasyon tabanlı öğrenmeyi destekleyen donatıların etrafındaki öğrenciler birlikte üretim yapmakta ve yeni eğitim deneyimleri kazanmaktadırlar (Resim 9).

**Resim 9.** Çalışma Donatıları, a. Tarbut V'Torah School (Archdaily, 2019d); b. Roskilde Festival Folk High School (Archdaily, 2019a); c. Ayb High School (Storaket, b); d. Hardenvoort Campus (Archdaily, 2017)



Özgün renkler, tamamlayıcı aksesuarların ve bitiş malzemelerinin tasarımı mekânları fark edilebilir, tanımlanabilir ve algılanabilir kılmaktadır. Donatılarda ahşap gibi doğal malzemelerin kullanılması ortama yumuşak ve dinginleştirici bir karakter kazandırmaktadır (Resim 10).

**Resim 10.** Çalışma Donatıları, a. Chaoyang Future School (Archdaily, 2018a); b., c. St. Andrew's School (Archdaily, 2020b); d., Ayb Middle School (Archdaily, 2018b)



**Oyun donatıları:** Oyun amaçlı tasarlanan donatılar öğrencilerin hayal dünyalarını ve yaratıcılıklarını geliştirirken aynı zamanda sosyalleşmeyi teşvik etmektedir. Donatıların bir arada organize edilmesi; farklı grupların hem kendi aralarında hem de diğer gruplarla görsel ve işitsel olarak iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Resim 11).

**Resim 11.** Oyun Donatıları, a. Bobergskolan School (Max Arkitekter, 2019); b. Bildungcampus Sonnwendviertel (Archdaily, 2015); c., d., Tarbut V'Torah School (Archdaily, 2019d; A4LE)



İç mekânlarda yer alan oyun donatıları denge blokları, merdivenler, duvar yüzeyleri ve kaydıraktır (Resim 12). Farklı katları birbirlerine bağlayan bileşenlerin oyun donatısı şeklinde yaratıcı bir çözümlerle tasarlanması sonucunda öğrencilerin eğlenceli bir deneyim yaşayacağını belirtmek mümkündür (Resim 12c-12d-12e).

**Resim 12.** Oyun Donatıları, a. Hardenvoort Campus (Archdaily, 2017), b. Bildungcampus Sonnwendviertel (Divisare, a); c. KB Primary and Secondary School (Archdaily, 2019b); d., e. Ayb School (Storaket, b)



Masa oyunları odaklanma gerektiren yapılandırılmış oyunlar aracılığıyla (Resim 13a-13b-13c), çadır ve blok gibi donatılar ise birlikte hayal güçlerini keşfedebileceği yapılandırılmamış oyunlar aracılığıyla öğrencilerin sosyalleşmelerine imkân tanımaktadır (Resim 13d).

**Resim 13.** Oyun Donatıları, a. Bobergskolan School (Archdaily, 2019c); b. Roskilde Festival Folk High School (Archdaily, 2019a); c. Bildungcampus Sonnwendviertel (Divisare, b); d. KB Primary and Secondary School (Archdaily, 2019b)



İncelenen okulların bahçelerinde yer alan oyun donatıları ise salıncak, kaydırak, denge blokları ve pota gibi hareket ve spor oyunlarına ait araçlar ve donatılar şeklinde sıralanmaktadır (Resim 14).

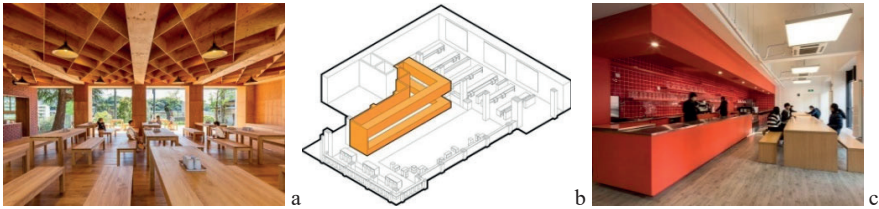


**Resim 14.** Oyun Donatıları, a., b. Hardenvoort Campus (Archdaily, 2017; Divisare, a); c. MLC Nicholas Learning Centre (Archdaily, 2020a)



**Yeme-içme donatıları:** Yeme içme mekânlarında yer alan donatıların tek tip olması ve nizami bir şekilde yerleştirilmesi mekânın algılanmasında zorluklar yaşanmasına neden olurken; sosyalleşme etkinliklerinde çeşitliliği de kısıtlamaktadır. Donatıların taşınabilir olmasına karşın mekânda yoğun bir şekilde bulunması hareketliliği engellemekte; öğrencilerin mekânı sosyalleşme gruplarına göre organize etmesi kısıtlanmaktadır (Resim 15a). Bununla birlikte, donatıların çeşitliliği az olsa bile yoğun yerleştirilmediğinde mekân öğrencilerin sosyalleşmesi için daha kolay organize edilmektedir (Resim 15b-15c).

**Resim 15.** Yeme-içme Donatıları, a. KB Primary and Secondary School (Archdaily, 2019b); b., c. Chaoyang Future School (Archdaily, 2018a)



Masa ve sandalyelerin biçimsel farklılıkları (Resim 16a), canlı renkleri (Resim 16a-16b-16c); aydınlık ortamda ve manzaraya karşı yer almaları (Resim 16d) mekânın algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Kolay taşınabilen sandalyeler, tabureler öğrencilerin sosyalleşme grupları arasındaki geçişlerini kolaylaştırmaktadır. Masaların temizlenebilir yüzeylere sahip olması kullanıcıların konfor düzeyini artırmaktadır.

**Resim 16.** Yeme-içme Donatıları, a. Bobergskolan School (Max Arkitekter, 2019), b., c. Ayb School (Archdaily, 2018b; Storaket, b); d. Bobergskolan School (Max Arkitekter, 2019)



**Sergileme donatıları:** Sergileme donatılarında yer alan ürünler görünürlükleriyle öğrencilerin ilgisini çekerek sosyalleşme aracına dönüşmektedirler. Ders materyalleri (Resim 17a), bitki havuzları (Resim 17b) ve kitaplar (Resim 17c-17d) iş birliği ve iletişim için kullanılabilir araç-gereçlerdir.

**Resim 17.** Sergileme Donatıları, a., b. Tarbut V/Torah School (LPA, 2019); c. Ayb School (Archdaily, 2018b, Storaket, b); d. KB Primary and Secondary School (Archdaily, 2019b)



Kırmızı, sarı ve yeşil renklerinin canlı değerlerinin kullanılması (Resim 18a-18b-18c); özgün tasarlanması (Resim 18d) sonucunda sergileme donatıları öğrencilerin ilgilerini çekebilme ve kullanım isteği uyanmasına neden olabilmektedir.

**Resim 18.** Sergileme Donatıları, a. Roskilde Festival Folk High School (Archdaily, 2019a); b. Hardenvoort Campus (Ag Vespa); c. Chaoyang Future School (The Plan, 2018); d. Ayb School (Storaket, b)



## Değerlendirme

Okul mekânlarına ait donatıların sosyalleşme eylemine sağlayacağı olanakların araştırıldığı bu çalışmada donatıların tür, konum ve özellikleri bağlamında elde edilen veriler şematik ve kavramsal anlatımlarla Tablo 4 ve 5'te özetlenmiştir.

**Tablo 4.** Eğitim Mekânlarındaki Donatıların Organizasyon, Biçim Özellikleri ve Etkileşim Olanakları\*

ORGANİZASYON VE BİÇİM				
Oturma-Dinlenme	Çalışma	Oyun	Yeme İçme	Sergileme

\* Tabloda yer alan çizimler yazarlar tarafından düzenlenmiştir.

Çalışma kapsamında ele alınan, yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimseyen okulların donatılarının sahip olduğu özellikler aşağıda ifade edilmiştir.

- Donatıların okul mekânlarında değişen sayı ve büyüklüklerde bulunması ile mekânda yeni alt mekânlar oluşmuştur. Böylelikle öğrenciler birebir, küçük ve büyük grup gibi sosyalleşme ortamlarını deneyimleyebilmektedir.
- Yan yana organize edilen, dikdörtgen biçimli donatıların göz temasını desteklemediği; ancak karşılıklı organize edilen donatıların bu problemi giderdiği ve sosyalleşmeye daha fazla imkân tanıdığı görülmüştür.
- Dairesel donatı organizasyonları odak gerektiren etkinliklere; çevrenin seyredilebildiği organizasyonlar ise karşılaşmalara ve gözlemlenen etkinliklere katılma fırsatı vermektedir.

Mekânların çeperlerine yaklaşan veya kendiliğinden çeper oluşturan donatılar aracılığıyla “içe dönük-ortak kullanım”, çeperden uzaklaşan veya kendiliğinden çeper oluşturmayan donatılar aracılığıyla ise “dışa dönük-ortak kullanım” biçimlerinde tarif edilebilecek kullanımlar organize edilmiştir. Bu tür yaklaşımlar öğrencilerin odaklanılan veya paylaşımına açılan sosyalleşme etkinlikleri gerçekleştirmesini kolaylaştırmaktadır.

**Tablo 5.** Eğitim Mekânlarındaki Donatıların Türleri, Karşıladığı Sosyalleşme Etkinlikleri, Konumları ve Özellikleri

TÜR	KARŞILADIĞI SOSYALLEŞME ETKİNLİĞİ	KONUM	ÖZELLİK			
			Çeşitlilik	Esneklik	Konfor	Renk
Oturma-Dinlenme	<ul style="list-style-type: none"> <li>•sosyal-duygusal</li> <li>•akran ile</li> <li>•öğretmen ile</li> <li>•farklı yaş grubu ile</li> <li>•hikaye anlatımı</li> <li>•performans</li> <li>•oyun</li> <li>•tartışma</li> <li>•tasarıma dayalı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Yarı kamusal: derslik</li> <li>•Kamusal: çok amaçlı salon, kütüphane, okul bahçesi, sirkülasyon alanları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•sandalye</li> <li>•koltuk</li> <li>•blok</li> <li>•puf</li> <li>•minder</li> <li>•halı</li> <li>•duvar boşluğu</li> <li>•merdiven</li> <li>•oturma-oyun</li> <li>•oturma-sergileme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•taşımaya</li> <li>•birleşmeye</li> <li>•istiflemeye</li> <li>•değişmeye</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•yumuşak dokulu malzeme</li> <li>•dayanıklı malzeme</li> <li>•ev konforu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•turuncu, sarı, kırmızı, yeşil, mavi, siyah, doğal ahşap değerleri</li> </ul>
Çalışma	<ul style="list-style-type: none"> <li>•proje tabanlı</li> <li>•takım</li> <li>•akran ile</li> <li>•öğretmen ile</li> <li>•farklı yaş grubu ile</li> <li>•sunum</li> <li>•tartışma</li> <li>•doğacı</li> <li>•performans</li> <li>•disiplinler arası</li> <li>•mobil teknoloji tabanlı</li> <li>•sanat tabanlı</li> <li>•tasarıma dayalı</li> <li>•simülasyon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Yarı kamusal: derslik</li> <li>•Kamusal: çok amaçlı salon, kütüphane, okul bahçesi, sirkülasyon alanları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•masa</li> <li>•sandalye</li> <li>•koltuk</li> <li>•yazı tahtası</li> <li>•üretim araçları</li> <li>•boyutsal</li> <li>•işlevsel</li> <li>•biçimsel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•taşımaya</li> <li>•birleşmeye</li> <li>•genişlemeye</li> <li>•değişmeye</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•kolay temizlenen malzeme</li> <li>•dayanıklı malzeme</li> <li>•ayarlanan yükseklik</li> <li>•ev konforu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•sarı, turuncu, yeşil, mavi, siyah, lacivert, beyaz, doğal ahşap değerleri</li> </ul>
Oyun	<ul style="list-style-type: none"> <li>•akran ile</li> <li>•farklı yaş grubu ile</li> <li>•oyun tabanlı</li> <li>•takım</li> <li>•sosyal duygusal</li> <li>•disiplinler arası</li> <li>•performans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Yarı kamusal: derslik</li> <li>•Kamusal: spor salonu, okul bahçesi, sirkülasyon alanları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•salıncak</li> <li>•kaydırak</li> <li>•denge bloğu</li> <li>•pota</li> <li>•kale</li> <li>•turmanma duvarı</li> <li>•merdiveni</li> <li>•langırt</li> <li>•tenis masası</li> <li>•çadır/ kütüp</li> <li>•işlevsel</li> <li>•biçimsel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•taşımaya</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•dayanıklı malzeme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•turuncu, sarı, gri, lacivert, doğal ahşap değerleri</li> </ul>
Yeme İçme	<ul style="list-style-type: none"> <li>•sosyal duygusal</li> <li>•tartışma</li> <li>•hikaye anlatımı</li> <li>•akran ile</li> <li>•farklı yaş grubu ile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Yarı kamusal:-</li> <li>•Kamusal: yeme içme alanları, okul bahçesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•masa</li> <li>•sandalye</li> <li>•tabure</li> <li>•biçimsel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•taşımaya</li> <li>•birleşmeye</li> <li>•genişlemeye</li> <li>•değişmeye</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•kolay temizleme</li> <li>•dayanıklı malzeme</li> <li>•ev konforu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•kırmızı, sarı, turuncu, doğal ahşap değerleri</li> </ul>
Sergileme	<ul style="list-style-type: none"> <li>•sosyal duygusal</li> <li>•tartışma</li> <li>•sanat tabanlı</li> <li>•hikaye anlatımı</li> <li>•akran ile</li> <li>•farklı yaş grubu ile</li> <li>•öğretmen ile</li> <li>•doğacı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Yarı kamusal: derslik</li> <li>•Kamusal: yeme içme alanları, kütüphane, sirkülasyon alanları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•duvar yüzeyi</li> <li>•bitki havuzu</li> <li>•işlevsel (bölme-sergileme, çalışma-sergileme)</li> <li>•biçimsel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•taşımaya</li> <li>•birleşmeye</li> <li>•değişmeye</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•dayanıklı malzeme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•sarı, kırmızı, yeşil, beyaz, doğal ahşap değerleri</li> </ul>

• Öğrencilerin karakter, kişilik, nitelik ve öğrenme biçimlerinin farklı olması, öğrenme etkinliklerinin çeşitliliği gibi unsurlar yarı özel-yarı kamusal ve kamusal gibi geniş yelpazede sosyalleşme ortamlarını meydana getirir. Yarı kamusal mekânlardaki donatılar aracılığıyla öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla ve ders öğretmenleriyle sosyalleşmekte; kamusal mekânlardaki donatılar aracılığıyla ise öğrenciler kendi arkadaşlarının yanı sıra, yeni arkadaşlar ve öğretmenlerle sosyalleşmektedir.

• Özgün tasarlanan ve aynı anda birden fazla eylemi karşılayan (oturma-oyun, oturma-sergileme, bölme-sergileme ve çalışma-sergileme gibi) donatılar işlevsellik kazanmıştır. Öte yandan donatı tasarımlarının sanat değeri taşıması, öğrencilerin ilgisini çekerek sohbet konusuna dönüşmesine olanak tanıyabilir.

• Duvar, döşeme, merdiven gibi bileşenlerin yükselmesi/ alçalması/ genişlemesi/ çökertilmesi ile oturma, çalışma, oyun oynama eylem ve ihtiyaçlarına yönelik donatılar olarak da ele alınması mekâna zenginlik kazandırmaktadır.

• Donatıların kendinden küçük benzer/farklı alt birimlere (dikdörtgenin dikdörtgene/kareye, altıgenin yamuğa, dairenin yarım/çeyrek daireye, içbükey çokgenin içbükey çokgene) ayrılması çeşitli sosyalleşme gruplarının oluşmasına zemin oluşturmaktadır.

• Donatılar taşıma, birleşme, istifleme, değişme ve genişleme yollarıyla esneklik kazanmıştır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, donatıların yoğunluğudur. Donatı yoğunluğunun fazla olması hareketliliği kısıtlamakta; kullanıcıların donatıları birleştirmesi/ayırması zor olmaktadır.

• Yer tutmayan, depolanabilen ve katlanabilen oturma donatıları hem mevcut mekânda esnekliği hem de bu donatıların farklı mekânlarda kullanılabilmesini sağlamaktadır.

• Donatıların hareketli kurgusu öğrencilerin de hareketini teşvik etmektedir. Böylece öğrenciler sahip oldukları enerjileri kendileri için faydalı bir şekilde kullanma olanağı bulabilmektedir.

• İrdelenen donatıların farklı fiziksel özelliklere (boy, kilo, hareketlilik ve engellilik) göre büyük ölçüde adapte edilebildiği görülse de farklı yüksekliklere sahip oturma donatılarının hareketleri kısıtlı öğrenciler tarafından kullanılırken problem oluşturacağı görülmektedir.

• Donatıların konfor koşullarını sağlaması; canlı renklere, göze hoş gelen malzemelere, basit ama orantılı ve/veya çarpıcı biçimlere sahip olması; aksesuarların bulunması gibi özellikler kullanım açısından çekici hâle gelmelerini sağlamaktadır.

• Donatılar renk, malzeme, biçim gibi estetik kriterlerde çeşitlik olması sonucunda farklı kullanıcı zevklerine hitap edebilmektedir.

• Farklı işlevleri karşılayan donatıların konumları, organizasyonları, biçimleri, çeşitlilikleri, esneklikleri, konforlu olmaları ve estetik kalitelerinin; akrandan öğrenme, öğretmenden öğrenme, farklı yaş gruplarından öğrenme, proje tabanlı öğrenme, mobil teknoloji ile öğrenme, sunum, yuvarlak masa tartışması, performans tabanlı öğrenme, disiplinler arası çalışma, doğacı öğrenme, sanat tabanlı öğrenme, sosyal duygusal öğrenme, tasarıma dayalı öğrenme, hikaye anlatımı, takım öğrenmesi, oyun tabanlı öğrenme, simülasyon tabanlı öğrenme gibi yenilikçi eğitim yaklaşımlarını karşılayarak öğrencilerin sosyalleşmesine olanak tanıyabileceği görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Aile ortamından sonra çocukların en çok vakit geçirdiği, toplumla uyumlanma sürecinde ilk kurum olarak nitelenebilecek okullar, öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini tanımaları, iletişime geçmeleri, ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri ve sosyalleşmeleri açısından çeşitli ve önemli fırsatlar sunmaktadır. Öte yandan çağa ayak uyduracak biçimde eğitim yöntemlerinin değişmesi, kalıpların esnemesi/ kırılması, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim dâhil her alanda önem kazanması, iletişim, ortaklık ve iş birliklerinin ön plana çıkması ile bu kurumlar daha da fazla sosyal nitelik kazanmaktadır. İçerisinden geçmekte olduğumuz salgın sürecinde deneyimlenmek durumunda kalınan uzaktan eğitim uygulamaları sonrasında okulların akademik işlevlerinin yanı sıra sosyalleşme işlevinin vazgeçilmezliği ve elzemliği ile gündeme geldiğini de unutmamak gerekir (TEDMEM, 2020, 69-77-131). Hazırlanmış bir çevrenin öğrencide oluşturulması hedeflenen davranışların gerçekleşebilmesi için bir araç olduğu pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Ferreira, 2014, 27-28; Özdağ, 2014, 170; Schilling, 2011, 4-6). Bu anlamda yapılan bu çalışma, eğitim ortamlarında gerçekleşecek eylemlere/ faaliyetlere ev sahipliği yapacak ve etkinlik alanlarını oluşturacak donatıların tür, nitelik, nicelik, tasarım ve konum özelliklerine dikkat çekmektedir. Johnson (1982, 41) da okul donatıları hakkında yaptığı çalışmasında okul ve sosyalleşme ilişkisinin müfredat kapsamıyla sınırlı kalmadığını; okul mekânlarının ve donatılarının da söz konusu ilişkide öneme sahip olduğunu ifade etmiştir.

Garibaldi ve Josias (2015, 1592) eğitim ortamlarının ve bu ortamların organizasyonun okula girdikleri andan itibaren öğrencilere zengin bir sosyalleşme deneyimi yaşatabileceğini ifade etmekte; bu nedenle de kullanıcı-mekân entegrasyonuna dikkat çekmektedir. Yapılan incelemede donatı organizasyonlarının planlı/ plansız, aktif/ pasif, bilinçli/ rastlantısal, yapılandırılmış/ yapılandırılmamış, içe dönük/ dışa dönük karşılaşma, etkileşim, iletişim, öğrenme ve iş birlikleri için eylem alanlarını tanımladığı görülmektedir. Buradaki organizasyon biçimlerinin değişen ölçeklerde bireysel, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ya da grup sosyalleşmelerine olanak tanıma potansiyeli oluşturduğu; bu potansiyelin sınıf ortamından koridorlara, iç mekândan dış mekâna, kapalı mekânlardan açık mekânlara kadar okulun tümünde gerçekleştirilebileceği görülmüştür. Böylece donatılar aracılığıyla yeni eğitim yaklaşımlarının birlikte deneyimlenmesi, öğrencinin kendine özgü ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi ve

birbirinden öğrenmesinin yolu da açılmaktadır. Çalışmada, birtakım donatıların çok işlevli ve hareketli olmasıyla farklı zaman, mekân ve amaçlarla kullanılabilirliklerine dikkat çekilmiş; mimari eleman ve bileşenlerin birer donatı olarak kullanılmasının ise bu donatıları nirengi noktasına dönüştürerek karşılaşma ve dolayısıyla da sosyalleşme fırsatlarını arttırabileceği ön görülmüştür. Nitekim Hertzberger (2008, 83-84-85) de koridor döşemesinin “oyuk”lar veya “ada”lardan oluşması, merdivenlerin oturma ve oyun alanlarına dönüşmesi gibi özelleşmiş düzenlemelerin kullanıcıların sosyalleşme etkinliklerini zenginleştireceğini ifade etmektedir.

Cornell (2002, 41), kullanıcıların fiziksel çevrede zorunluluktan değil isteyerek bulunması gerektiğini belirtmektedir. Donatıların biçim, renk, boyut çeşitliliği ile kullanıcılarının dikkatini çekerek, onları davet ettiği; proje çalışmalarından sohbet, oyundan tartışmalara kadar pek çok amaca yönelik olarak kullanılabilirliği görülmüştür. Sanoff ve Walden (2012, 283) da donatıların bir takım tasarım ölçütlerini karşılayarak kullanıcılara sessiz mesajlar iletebileceğini ve bu mesajların hareket etme, katılma gibi çeşitli eylemlere imkân oluşturabileceğini belirtmiştir.

Yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimseyen okullarda donatı etkisinin yadsınmayacağı açıkça görülmektedir. Bunun yanı sıra çeşitlilik, esneklik, konfor, renk gibi tasarım kriterlerini dikkate alarak tasarlanan donatıların kullanımı, sosyalleşmeyi kısıtlayan/engelleyen geleneksel eğitim mekânlarını da ekonomik ve pratik olarak dönüştürebilecek yollardan birisidir. Böylelikle yarının geleceği çocuklar için tamamen olmasa da yaklaşık koşullarda yenilikçi yaklaşımlara, sosyalleşme ve iş birliğine elverişli mekânlarda eğitim görmesinin önü açılmalıdır. Günümüz eğitim ortamlarının öğrenci odaklı olması, iş birliğini arttırması dolayısıyla sosyalleşmeye katkı sağlaması amacıyla sunulan öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Her bir donatı, farklı tasarım yaklaşımlarıyla ele alınmalıdır. Örneğin, kamusal mekânlarda (giriş, sirkülasyon alanı, okul bahçesi gibi) özgün ve estetik tasarımıyla öne çıkan, simge niteliği taşıyan, kullanıcıları yönlendiren, çeşitli manzara açıları ve sosyalleşme deneyimleri sunan “o yere ait” sabit donatılar mekâna ve okulun kendisine kimlik, öğrencilere ise aidiyet kazandırmaktadır. Ancak bu yaklaşımın tüm donatı grupları için gözetilmesi gerektiği anlaşılmamalıdır. Örneğin, çalışma donatılarının sabit olması esnekliği kısıtlayarak/engelleyerek sosyalleşme eylemlerini de kısıtlamaktadır. Bu bağlamda donatıların karşıladığı ihtiyaç ve bulunduğu konum gibi kriterlere uygun olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

- Dış mekânlarda, kullanıcıları olumsuz hava şartlarından (yağmur, aşırı güneş, rüzgâr gibi) koruyarak sosyalleşme ve bir arada etkileşime girebilme potansiyelinin sağlanabilmesi için bu mekânlara özel donatılar üretilmelidir.

- Taşıma, istifleme, katlama, değişme, genişleme ve birleşme gibi esneklik kriterlerine sahip donatılar gerek iç gerek dış mekânlarda daha fazla sosyalleşmenin önünü açabilir.

- Öğrencilerin çalışmalarını sergileyebilecekleri donatılara daha fazla yer verilmesi ile mekânların kişiselleştirilmesi, öğrenci temsiliyeti ve iş birlikleri sağlanabilir.
- Okul mekânlarında oyun donatılarına her yaş grubundan öğrenciler için çeşitlilik, tasarım gibi faktörler dikkate alınarak daha fazla ağırlık verilebilir.
- Donatıların birden fazla işlev kazanması sağlanmalıdır. Örneğin, kitaplıkların alt bölümü oturma bloklarına ayrıldığında öğrencilerin karşılaşma ve sosyalleşme şansları artabilir.
- Teknolojik araçların kullanımının yenilikçi eğitimde benimsenmesinden hareketle bu araçlar, kolay kullanılabilmesi için donatılarla bütünleştirilmelidir. Örneğin, üzerinde priz bulunan masaların okullarda yer alması öğrencilere kolaylık sağlayabilir.
- Donatıların tüm kullanıcılara hitap etmesi zorunluluğundan yola çıkılarak merdiven liftleri, rampa kullanımı ve oturma yüzeylerinin genişletilmesi gibi yeni çözümler üretilmelidir.

Okulların içinde yaşanan ve hatta yaşamı dönüştüren fiziksel çevre olduğu kabul edildiğinde, öğrencilerin bir takım eylem ve ihtiyaçlarını karşılayan donatılara odaklanmanın etkili bir adım olduğu söylenebilir. Yapılan bu çalışma, sosyalleşme olgusunun çokça tartışıldığı günümüzde donatıların tasarım kriterlerinin ve donatı organizasyonlarının bu eyleme katkısının ortaya konulması; eğitim ortamlarının tasarımı ve detaylı araştırılması konusunda bir altlık oluşturması; gerek uygulama gerek eğitim alanında hizmet veren paydaşlara farklı bir bakış açısı kazandırması ile önem kazanmaktadır. Çalışma, eğitim mekânlarının donatıları ile ilgili genel geçer tasarım yaklaşımları önermek yerine işlevselliği, kullanıcıların temel gereksinimlerini göz ardı etmeden yaratıcılığın, deneyselliğin, karşılaşmaların önemine dikkat çekmektedir. Öyle ki ucu açık kullanımlara imkân verecek tasarım yaklaşımını benimsemek; donatıları çeşitlendirmek öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanım esnasında hayal güçleri aracılığıyla yeni bir deneyim yaşamalarının önünü açabilir, öğrenme eylemini keyifli ve talep edilir bir hâle dönüştürebilir. Tam da bu noktada donatıların sosyalleşme ve iş birliğinde kullanıcıların gereksinimlerini dikkate alarak bir uyarıcı, harekete geçiren olarak “katalizör” görevini fazlasıyla gerçekleştireceği söylenebilir. Bu durum ise günümüz eğitim yaklaşımlarını deneyimlemenin/keşfetmenin bambaşka ve pratik bir yoludur.

## Kaynakça

- AG VESPA. (tarihsiz). *Campus Hardenvoort*, <https://www.agvespa.be/projecten/campus-hardenvoort#>
- ALTAN, İ. (1992). *Mimarlıkta mekân kavramı, mimarlık ve şehircilikte mekân*, Yıldız Üniversitesi Yerleşme ve Mimarlık Bilimleri, Uygulamalı Araştırma Merkezi.



- ARCHDAILY. (2015). *Bildungscampus Sonnwendviertel / PPAG architects*, <https://www.archdaily.com/643970/bildungscampus-sonnwendviertel-ppag-architects>
- ARCHDAILY. (2017). *Hardenvoort Campus for Youth & Children / B2Ai*, <https://www.archdaily.com/797216/hardenvoort-campus-for-youth-and-children-buro-ii-and-archi-plus-i>
- ARCHDAILY. (2018a). *Chaoyang Future School / Crossboundaries*, <https://www.archdaily.com/889250/not-ready-chaoyang-future-school-crossboundaries>
- ARCHDAILY. (2018b). *Ayb Middle School / Storaket Architectural Studio*, <https://www.archdaily.com/892313/ayb-middle-school-storaket-architectural-studio>
- ARCHDAILY. (2019a). *Festival Folk High School / MVRDV + Cobe*, <https://www.archdaily.com/912035/roskilde-festival-folk-high-school-mvrdv-plus-cobe>
- ARCHDAILY. (2019b). *KB Primary and Secondary School / HIBINOSEKKEI + Youji no Shiro + Kids Design Labo*, <https://www.archdaily.com/924188/kb-primary-and-secondary-school-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro-plus-kids-design-labo>
- ARCHDAILY. (2019c). *Bobergsskolan School / Max Arkitekter*, <https://www.archdaily.com/929761/bobergsskolan-school-max-arkitekter>
- ARCHDAILY. (2019d). *Tarbut V'Torah Community Day School / LPA*, <https://www.archdaily.com/912759/tarbut-vtorah-community-day-school-lpa>
- ARCHDAILY. (2020a). *MLC Nicholas Learning Centre / McIlldowie Partners*, <https://www.archdaily.com/941057/mlc-nicholas-learning-centre-mcildowie-partners>
- ARCHDAILY. (2020b). *St. Andrew's Scots School / Rosan Bosch Studio*, <https://www.archdaily.com/934479/st-andrews-scots-school-rosan-bosch-studio>
- A4LE. (tarihsiz). *Tarbut V'torah Expansion*, <https://media.a4le.org/southwest/socal/2019Awards/TarbutVTorahUpperSchool.pdf>
- B2Aİ (tarihsiz). *Hardenvoort passive campus for children and youngsters Antwerpen*, <https://b2ai.com/en/projects/passieve-kinder-en-jongerencampus-hardenvoort-antwerpen/>
- BARRETT, P. and Zhang, Y. (2009). *Optimal learning spaces design implications for primary schools, salfred centre for research and innovation research report 2*, University of Salford.
- CDI SPACES. (2018). *Top educational classroom design & furniture trends for 2019*, <https://cdispaces.ca/blog/top-educational-classroom-design-furniture-trends-2019/>
- COBE. (tarihsiz). *Making room, for creativity*, <https://www.cobe.dk/place/roskilde-festival-hojskole>
- CORNELL, P. (2002). *The impact of changes in teaching and learning on furniture and the learning environment*, *New Directions for Teaching and Learning*, Winter, 33-42. <http://doi:10.1002/tl.77>.
- ÇUBUKÇU, Z. ve Gültekin, M. (2006). *İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler*, *Bilig*, Bahar, 37, 155-174.

- DIVISARE. (tarihsiz.a). *Buro II & Archi+I Hardenvoort Passive Campus for Children and Youngsters*, <https://divisare.com/projects/324490-buro-ii-archi-i-danica-kus-hardenvoort-passive-campus-for-children-and-youngsters>
- DIVISARE. (tarihsiz.b). *PPAG Architects Ztgmbh Sonnwendviertel Education Campus*, <https://divisare.com/projects/334080-ppag-architects-ztgmbh-sonnwendviertel-education-campus>
- DUTHILLEUL, Y., Blyth, A., Imms, W. and Maslauskaitė, K. (2018). *Design and learning environments in the city of Espoo, Finland*, Council of Europe Development Bank.
- DÜZGÜN, E. (2017). *Günümüz tasarım anlayışında iç mekân donatısı olarak mobilyanın b i - çim-işlev-malzeme yönünden değerlendirilmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İç Mimarlık Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- EE&K. (2019). *The design of elementary schools*, <http://www.eekarchitects.com/community/4-in-the-news/123-the-design-of-elementary-schools>
- ELİBOL, G. C., Kılıç, Y. ve Burdurlu, E. (2006). *Okul öncesi çocuk oyuncaklarında malzeme kullanımı ve 4-6 yaş çocuklarının renk tercihleri*, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 9 (9), 35-44.
- ERMAN, O. (2019). *Eğitim yapılarının tarihsel gelişimi*, Al Şensoy, S. (Edt.), Eğitim yapıları ve tasarımı içinde (207-222), Pegem Akademi.
- FERREIRA, C. (2014). *Children's house: the prepared environment as an oasis*, The NAMTA Journal, Vol. 39, No.1, Winter, 25-39
- FİŞHER, K. (2005). *Linking pedagogy and space: proposed planning principles*, Department of Education and Training.
- GARİBALDİ, M. and Josias, L. (2015). *Designing schools to support socialization process of students*, Procedia Manufacturing 3, 1587-1594.
- GEHL, J. (2011). *Life between buildings: using public space*, Island Press.
- GENÇ, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, IX(1), 89-102.
- GÜRKAYNAK, İ. (1988). *Çevresel psikoloji: doğası, tarihçesi, yöntemleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21(1), 1-9.
- HALL, E. 1976. *The anthropology of space: an organizing model*, In Proshansky, H. M., Ittelson, W. H. and Rivlin, L. G. (Eds.), *Environmental psychology, people and their physical settings* (158-189), Holt, Rinehart and Winston.
- HAMİD, P. N. and Newport, A. G. (1989). *Effect of colour on physical strength and mood in children*, Perceptual and Motor Skills, 69, 179-185.
- HERTZBERGER, H. (2008). *Space and learning*, 010 Publishers.
- HİDAYETOĞLU, M. L. (2019). *Eğitim mekânlarında ışık ve renk*, Al Şensoy, S. (Edt.), Eğitim yapıları ve tasarımı içinde (267-298), Pegem Akademi.
- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. (1998). *Curriculum development*, Educational Innovation and Information, 97, 1-8.

- JOHNSON, N. B. (1982). *Education as environmental socialization: classroom spatial patterns and the transmission of sociocultural norms*, *Anthropological Quarterly*, Jan., 55, No. 1, 31-43.
- LANG, J. (1987). *Creating architectural theory: the role of the behavioral sciences in environmental design*, Van Nostrand Reinhold.
- LEİRİNGER, R. and Cardellino, P. (2011). *Schools for the twenty-first century: school design and educational transformation*, *British Educational Research Journal*, 37(6), 915-934.
- LPA. (2019). *Tarbut V'torah Upper School*, <https://lpadesignstudios.com/projects/tarbut-vto-rah-upper-school>
- MARMOT, A. (2006). *Spaces for learning: a review of learning spaces in further and higher education*, AMA.
- MAX ARKİTEKTER. (2019). *Bobergsskolan*, <https://www.maxarkitekter.se/bobergsskolan>
- MHA LABS. (2019a). *Collaboration*, <http://mhalabs.org/skill-building-blocks/collaboration/>
- MHA LABS. (2019b). *Verbal communication*, <http://mhalabs.org/skill-building-blocks/verbal-communication/>
- MİDİLLİ SARI, R. (2019). *Herkes için eğitim ve evrensel tasarım odaklı okullar*, Al Şensoy, S. (Edt.), Eğitim yapıları ve tasarımı içinde (373-410), Pegem Akademi.
- MOSER, G., Uzzell, D. (2003). *Environmental psychology*, In Weiner, I., Millon, T. and Lerner, M. (Eds.), *Handbook of psychology, personality and social psychology* (419-445).
- NAİR, P. (2017). *Blueprint for tomorrow, redesigning schools for student- centered learning*, Harvard Education Press.
- NAİR, P. and Zimmer Doctori, R. (2020). *Transforming school design in a post-coronavirus world*, Education Design International.
- OBLİNGER, D. G. (2006). *Learning how to see*, In Oblinger D. G. (Eds.), *Learning spaces* (14.1-14.11), <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf>
- ÖYMEN GÜR, Ş. (1996). *Mekân örgütlenmesi*, Gür Yayıncılık.
- ÖZDAĞ, A. (2014). *Montessori metodu'nun eğitim mekânlarına yansımaları üzerine kavramsal bir analiz*, [yüksek lisans tezi], Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- ÖZER, M. A. (2005). *Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme*, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 105-131.
- PARSONS, C. S. (2017). *Reforming the environment: the influence of the roundtable classroom design on interactive learning*, *Journal of Learning Spaces*, 6(3), 23-33.
- ROBINSON, S. K. (2019). *Yaratıcılık mücadelesi*, Cannon Design, VS Furniture ve Bruce Mau Design (Edt.), *Üçüncü öğretmen: tasarımı kullanarak eğitim ve öğretimi dönüştürmenin 79 yolu* içinde (56-58), Elma Basım.
- SAN ANDRES, a. (tarihsiz). <https://www1.sanandres.esc.edu.ar/Home?Lang=EN>

- SAN ANDRES, b. (tarihsiz). *MASTERplan campus san Andrew's*, <https://www1.sanandres.esc.edu.ar/content/Site/campus/MASTERPLAN.pdf>
- SANOFF, H. and Walden, R. (2012). *School environments*, In Clayton, S. D. Clayton (Eds.), *Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (276-294), Oxford University Press.
- SCHILLING, K. (2011). *Montessori approach to teaching/learning and use of didactic materials*. Education Graduate Symposium on University of Manitoba, 1-16.
- SHAWCONTRACT. (tarihsiz). *MLC Nicholas Learning Centre*, <https://www.shawcontract.com/en-us/events/projectwinnerdetailspage?winnerProjectId=903163f3-2d23-4704-3323-08d86485769d>
- SHUMAN, R. (2011). *From a can of paint: publicolor's use of design in transforming schools and students*, <https://www.catalystreview.net/from-a-can-of-paint-publicolor%E2%80%99s-use-of-design-in-transforming-schools-and-students/>
- STANKOVIĆ, D. (2011). *The environmental revitalization of the space for children*, *Architecture and Civil Engineering*, 9 (3), 481-489. <https://doi.org/10.2298/FUACE1103481S>.
- STEDELIJK ONDERWIJS. (tarihsiz). *Stedelijk Lyceum Hardenvoort*, <https://www.stedelijkonderwijs.be/stedelijklyceumhardenvoort/het-gebouw>
- STEELCASE EDUCATION. (2015). *Active learning space*, <https://www.steelcase.com/content/uploads/2015/01/Steelcase-Education-Insights-Guide-Version-4.pdf>
- STOKOLS, D. (1978). *Environmental psychology*, *Annual Reviews Psychology*, 29,253-295, <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.29.020178.001345>.
- STORAKET A. (tarihsiz). <http://www.storaket.com/ayb-middle-school/>
- STORAKET B (tarihsiz). <http://www.storaket.com/ayb-high-school/>
- TEZCAN, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*, TEDMEM Analiz Dizisi 7, Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- THE PLAN. (2018). *Chaoyang Future School*, <https://www.theplan.it/eng/award-2018-renovation/chaoyang-future-school-1>
- TRILLING, B., Fadel, C. (2009). *21st century skills, learning for life in our times*, Josses-Bass.
- TUNÇ, B. (2012). *Eğitimin tarihsel gelişimi ve 21. yüzyılda eğitim biliminde yönelimler*, Memduhoğlu, H. B. veYılmaz, K. (Edt.) *Eğitim bilimine giriş içinde (173-196)*, Pegem Akademi.
- YALÇIN, M. (2011). *Okulöncesi eğitim mekânlarında fiziksel çevrenin çocuk gelişimine etkisi ve mekân oluşumunu etkileyen psiko-sosyal belirleyiciler*, [Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi], Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Ana Bilim Dalı, Ankara.
- YILDIRIM, K., Cagatay, K. ve Ayalp, N. (2015). *Effect of wall colour on the perception of classrooms*, *Indoor and Built Environment*, 24(5), 607-616.

# ERGENLERDE MUTLULUK KORKUSU İLE GELECEK BEKLENTİSİ VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Mehmet Engin DENİZ<sup>1</sup>, Hacer YILDIRIM KURTULUŞ<sup>2</sup>, Gülgün UZUN<sup>3</sup>**

\* Bu çalışma, 2017 yılında Üsküp Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof.Dr. Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, edeniz@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7930-3121.

2 Uzm.Psik.Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, haceryildirim91@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0880-1318.

3 Uzm.Psik.Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, gulgun\_gen@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2421-7725.

Geliş Tarihi: 31.03.2021 Kabul Tarihi: 07.07.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.907510

**Öz:** Bu çalışmada, meslek lisesine devam eden ergenlerin mutluluk korkusu ile psikolojik sağlık ve gelecek beklentileri arasındaki ilişkileri incelemek ve ergenlerin psikolojik sağlık ve gelecek beklentisinin mutluluk korkusu üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretim gören 306 öğrenci katılmıştır. Araştırma, nicel yöntemlere uygun olarak ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veriler "Mutluluk Korkusu Ölçeği", "Çocuk ve Ergen Psikolojik Sağlık Ölçeği" ve "Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği"nden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ergenlerin mutluluk korkusunun cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre değişmediği görülmekle birlikte sosyoekonomik durumu ve çocuklukta yaşanan travma durumuna bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ergenlerin sosyoekonomik düzeyinin düşmesi ve çocukluk yıllarında travma yaşama durumunda mutluluk korkusu düzeyinin arttığı görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, ergenlerin gelecek beklentileri ile mutluluk korkusu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda gelecek beklentisi mutluluk korkusunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Ancak araştırma bulgularına göre mutluluk korkusu ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve psikolojik sağlığın mutluluk korkusunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** mutluluk korkusu, gelecek beklentisi, psikolojik sağlık, ergenlik

# INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FEAR OF HAPPINESS AND FUTURE EXPECTATION AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE IN ADOLESCENTS

## Abstract:

In this study, it is aimed to examine the relationships between fear of happiness and psychological resilience and future expectations of adolescents studying at vocational high schools and to examine the predictive effect of adolescents' psychological resilience and future expectation on fear of happiness. For this purpose, 306 students studying in secondary education institutions participated in the study. The research was designed in relational scanning model in accordance with quantitative methods. According to the purpose of the study, the data were obtained from "Fear of Happiness Scale", "Child and Adolescent Psychological Resilience Scale" and "Adolescent Future Expectations Scale". According to the findings of the study, adolescents' fear of happiness did not change according to the variables of gender and educational status of the parents. However, it was concluded that it changed depending on the socioeconomic situation and the trauma experienced in childhood. Accordingly, it is observed that the level of fear of happiness increases in the case of a decrease in the socioeconomic level of adolescents and a trauma in childhood. According to another finding of the study, there is a significant negative relationship between adolescents' future expectations and their fear of happiness. In this context, future expectation is a meaningful predictor of the fear of happiness. However, according to the research findings, it was observed that there was no significant relationship between fear of happiness and psychological resilience, and psychological resilience was not a significant predictor of fear of happiness.

**Keywords:** fear of happiness, future expectation, psychological resilience, adolescence

## Giriş

Pozitif psikoloji alanında sıklıkla araştırılmakta olan mutluluk kavramı; tutkuların, heveslerin, arzuların ve amaçların gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Diener, 2000). Mutluluk ile ilgili çalışmalar yapılırken olumsuz duygular geri planda kalmakta genellikle olumlu duygular üzerinde durulmaktadır (Joshanloo 2014). Ancak yapılan araştırmalarda, mutluluk ve sevgi gibi olumlu duyguların her zaman tatmin edici olmadığı, bazı bireylerin mutluluğa ve olumlu duygulara dair olumsuz düşüncelere

sahip olduğu ve mutluluğa korku ile yaklaştıkları görülmektedir (Gilbert, McEwan, Catarino, Baião ve Palmeira, 2014; Joshanloo, 2013). Mutluluk korkusu, temelde mutluluğun kötü şeylerin olmasına neden olabileceği inancı nedeni ile mutluluk deneyimine ya da mutluluk ifadesine karşı bir isteksizlik ve işlevsiz bir inanç olarak tanımlanmaktadır (Joshanloo, 2013; Sarı ve Çakır, 2016; Yıldırım, 2019).

İnsanların mutluluk korkusu yaşamasının temelinde mutlu olurlarsa nazara maruz kalacakları, yakınlarının rekabet ve kıskançlık yaşayacakları veya öbür dünyada cezalandırılacakları gibi çeşitli olumsuz düşünceler yer alabilir (Lyubomirsky, 2000). Gilbert vd. (2014) de mutluluk korkusu yaşamaya sebep olan yaşam deneyimlerinden bahsetmiştir. Bu deneyimler; aileden birinin rahatsız olduğu bir durumda çocuğun eğlenmesi ve doyum alması sonucunda kendisini suçlu hissetmesi, olumlu duygular yaşarken tesadüfi olarak kriz durumlarıyla karşılaşılması ve sonucunda ceza alması olarak örneklendirilmektedir.

Mutluluk korkusunun temel nedenlerine bakıldığında, erken çocukluk döneminde maruz kalınan olumsuz yaşam deneyimleri, travmatik olay ve durumların ön plana çıktığı görülmektedir (Harris 2017; Lambrou, 2014). Bunla birlikte, bireylerin dini inançları ve kültürel anlayışlarının da mutluluk korkusunu tetiklediği, mutluluk korkusunun kültürün bir yansıması olduğu ifade edilmektedir (Joshanloo, Lepshokova, Panyusheva, Natalia, Poon, Yeung ve Jiang, 2014; Joshanloo ve Weijers, 2014; Lambert, Passmore ve Joshanloo, 2019). Morris (2012), doğu kültürlerinde, kişiler arası ilişkilerin güçlü ve aile bağlarının kuvvetli olmasının mutluluğun ölçütü kabul edilirken batı kültürlerinde ise bireysel başarının insanı motive eden mutluluk verici önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Japon kültüründe de mutluluğun acıya neden olabileceği ve tehlikeli olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Minami, 1971). Çin kültüründe ise mutluluk ve mutsuzluk duyguları arasında her zaman bir denge ve kontrolün olması gerektiği aksi takdirde uçlarda yaşanan mutluluk veya mutsuzluk durumunda, istenmeyen olayların ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir (Lu ve Gilmour, 2006). Asya kültürlerinden bazıları da benzer olarak, mutluluğun bir sınırı olması gerektiğini, aksi takdirde bir olumsuzlukla karşılaşılacağını öğütlemektedir (Bryant ve Veroff, 2007). Kültürel anlayışın mutluluk korkusunu etkilediğine dair başka bir örnek ise, İran kültürüne göre mutlu kişilerin, hayatın olumsuz yönlerini tam olarak görememesi, üzgün olan kişilerin ise derin bir kişiliğe sahip olduğuna inanmasını ve bu kişilerin toplum tarafından daha çok kabul görmesidir (Joshanloo, 2013). Bu durum, Türk kültüründeki “çok gülen çok ağlar!” gibi söyleyişlere de karşılık gelmektedir. Yukarıda belirtilen örneklerden hareketle, kültürel anlayışın bireylerin duygularını yaşama ve ifade etme şekillerini etkiledikleri görülmektedir (Dinçer, 2017). Tüm bu bilgiler ışığında mutluluk korkusunun her birey için genel geçer bir formunun olmadığını (Gilbert, McEwan, Gibbons, Chotai ve Duarte, 2012; Joshanloo vd., 2014; Joshanloo ve Weijers, 2014; Lambert, Passmore ve Joshanloo, 2019; Muhtar 2016) ve ortak yaşama anlayışına sahip toplumlarda mutluluk korkusu ile daha fazla karşıla-

şıldığını (Aktan ve Tutar, 2007; Lambert D'raven ve Pasha-Zaidi, 2015; Monaghan ve Just, 2013) söylemek mümkündür.

Mutluluk korkusunun nedenleri kültürden kültüre farklılık gösterse de Joshanloo ve Weijers (2014), mutluluk korkusunun dört evrensel nedenini sıralamıştır. Bunlar; mutlu olmak olumsuz yaşantıların gerçekleşmesini teşvik eder, mutlu olmak ahlaki açıdan insanı daha kötü bir insan yapar, olumlu duyguları ifade etmek duyguyu ifade eden ve çevresindeki kişiler için olumsuz bir durumdur ve mutluluğu aramak, mutluluğu arayan kişi ve diğerleri için olumsuz bir durumdur. Görüldüğü gibi, mutluluğu yaşama ve onu sürdürme konusundaki deneyimler çeşitli faktörlere bağlı olarak değişiklikler göstermektedir. İnsanların bazen mutluluk deneyiminden kaçındıkları ve kendilerini daha az mutlu ve hatta üzgün hissetmelerini sağlayacak bazı faaliyetlerde buldukları görülmektedir (Erber ve Erber, 2000). Bununla birlikte mutluluk korkusu, insanların buldukları gelişim dönemine bağlı olarak değişebilmekte ve depresyon gibi olumsuz duygu durumlarının yaşama olasılığını arttırmaktadır (Mauss, Tamir, Anderson ve Savino, 2011). Bu doğrultuda bu çalışmada, duygusal değişimlerin yoğun ve karmaşık olduğu gelişim dönemlerinden ergenlik döneminde yer alan öğrencilerin mutluluk korkusu ele alınmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda, mutluluk korkusu kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Baş, Baş, Kalafat ve Dilmaç (2021) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin mutluluk korkusu ile duygusal zeka arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Gilbert vd. (2012) şefkat ve mutluluk korkusu arasındaki ilişkiyi araştırmış; bu iki değişkenin aleksitimi, dikkat, empati, öz eleştiri, depresyon, kaygı ve stres ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Tunç (2020) spor bilimler fakültesinde eğitim öğretim gören öğrenciler ile yaptığı çalışmada, yaşam doyum ile mutluluk korkusu düzeyleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Joshanloo (2013) yaşam doyum ve mutluluk korkusunun negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Joshanloo ve Weijers (2014) mutluluk korkusu yaşayan bireylerin olumlu yaşam olaylarından dolayıyla da olumlu duygulardan kaçtıklarını ortaya koymuştur. Ekşi, İkiz ve Başman (2019) araştırma sonuçlarında, Mutluluk korkusu azaldıkça öz duyarlılığın arttığını buna bağlı olarak da duygularını ifade etmenin daha da kolaylaştığını bulgulamışlardır.

Lise çağında olan gençlerin de fırtınalı bir dönem olan ergenlik döneminin getirdiği karmaşık ruh hallerine büründükleri, bireysel çatışmalar, kararsızlıklar ve çelişkiler yaşadıkları görülmektedir (Ericson, 1968). Ergenlik döneminde, gençler birçok değişimi aynı anda ve çok hızlı bir şekilde yaşadıkları için duygusal, fiziksel ve bilişsel değişikliklere adapte olmak ve kimlik gelişimi için kritik bir öneme sahip bu dönemi atlatabilmek için çocukluk yaşantıları ve ebeveynlerinden mutluluğa ilişkin aldıkları mesajlar oldukça önemlidir (Uba ve Huang, 1999). Gilbert vd. (2014) erken çocukluk döneminde çocukların mutlu oldukları bir olayın ardından ebeveyn ya da bakım veren kişiler tarafından çok cezalandırılması ve yasaklamaların getirilmesi durumunda



çocukluktan sonraki dönem olan ergenlik döneminde mutlu olmaya ve iyilik haline yönelik bir korkunun gelişebileceğini ifade etmektedirler. Duygularını coşkulu ve yoğun şekilde yaşayan gençlerin, çocukluk yaşantılarına ait materyallerinin olumsuz anılar barındırması onların gelişim görevlerini yerine getirmelerini ve gelişim görevleri olan kimlik gelişimlerini sekteye uğratabilir. Dolayısıyla ergenlik döneminde olan gençlerin kendi hayatlarına yönelik hedefler oluşturması ve bu hedeflerini yerine getirebilecek motivasyon ve inanca sahip olabilmeleri açısından kendilerini iyi hissetmeleri, mutluluk duygusu gibi pozitif duyguları içinde korku barındırmadan yaşayabilmeleri ve onların sağlıklı bir yetişkin olmaları açısından gerekli ve üzerinde çalışılması gereken bir konudur (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Ergenlerin yeni bir kimlik arayışı içinde olduğu ve gelecekle ilgili kaygılarının yoğunlaştığı en önemli ve kritik dönemlerden biri olan bu dönemde (Andersen ve Teicher, 2008), geleceklere dair sahip oldukları beklentilerin ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin mutluluk korkusu yaşama düzeylerini etkileyeceği düşünülmektedir.

Ergenlerin yeni bir kimlik geliştirmelerine ilişkin gelişim görevleri sonucunda ortaya çıkan gelecek beklentisi, ergenin geleceği ile ilgili plan yaparken kendisine yapması için belirlediği gelecek tasarımı olarak da isimlendirilen görevlerdir (Uluçay, Özpolat, İşgör ve Taşkesen, 2014). Şimşek (2012) de gelecek beklentisini bireylerin geleceklere ile ilgili duygu, düşünce, karar ve kaygılarını içeren bilişsel haritalar olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda ergenlerin geleceğe dair beklenti ve isteklerinin, hayalini kurdukları iyi bir iş elde edebilme, sağlıklı bir aile yapısı oluşturabilmek, sağlıklı nesiller yetiştirmek ve eşle olan ilişkilerin yapıcı olması mutlu bir evlilik hayatı kurabilmek olduğu ortaya çıkmıştır (Moore, 2003). McCabe, Kristen, Barnett ve Douglas (2000) da benzer şekilde, gençlerin yaşam amaçlarının iyi bir yüksek bir kariyer seviyesine ulaşabilme, popüler ve eğitimi iyi olan okullardan mezun olup nitelikli bir çalışan olabilmek olarak bulgularını ifade etmektedir. Geleceğe dair beklentisi olan ergenlerin içten denetimli olmaları, hedeflerine sadık kalıp hedefleri doğrultusunda planlı programlı şekilde çalışmalarını, karşılaştığı zorluklara yönelik çözüm önerileri oluşturmaları onların gelecek beklentilerine ulaşmada daha başarılı kılan temel özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Nurmi ve Salmelo-Aro, 2002). Baldwin ve Hoffman (2002) da yapabileceğine dair inancı olan ergenlerin özgüvenlerinin yüksek olduğunu, hata yapmaktan çekinmediklerini ve yaşadıkları sıkıntılara yönelik etkin baş etme stratejilerini kullandıklarını, dolayısı ile mutluluk ve iyi oluşlarının da yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Tam tersi bir durum olan sürekli kaygı ve stres durumu yaşayan ergenlerin geleceğe yönelik sağlıklı bir beklenti ve algı içinde olmadıkları dolayısıyla karamsar bir tutum sergiledikleri görülmektedir (MacLeod, Miles ve Pote, 2004).

Psikolojik sağlamlık ise önemli risk veya travma yaşantılarına rağmen bireyin göstermiş olduğu olumlu uyumu ifade eden bir kavramdır (Arslan, 2015; Masten ve Gewirtz, 2006). Psikolojik sağlamlık tanımlanırken, ciddi bir tehdit ya da olumsuzluk durumuna maruz kalınması ve gelişim dönemlerini sekteye uğratacak önemli olum-

suzluklara rağmen başarılı bir uyum sürecinin gerçekleştirilmesine odaklanılmıştır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Özer ve Deniz, 2014). Sameroff (2005) da psikolojik sağlık kavramından bahsedebilmek için bireylerin yaşamlarını zorlayacak bir takım olaylarla yüz yüze gelmesi ve bu olaylarla etkin bir şekilde başa çıkarak eski rutinlerine daha kolay şekilde geri dönmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu uyum sürecinde koruyucu ve risk faktörleri arasındaki etkileşimin etkisi oldukça önemlidir (Arslan ve Balkıs, 2016). Risk faktörleri genetik, biyolojik, sosyokültürel ve demografik koşulları ya da özellikleri içermekte (Özcan, 2005) ve bireylerde hasar bırakabileceği düşünülen olası örseleyici yaşam deneyimleri olarak (Masten ve Reed, 2002) tanımlanmaktadır. Koruyucu faktörler ise olumsuz yaşantılara karşı bireyin yapıcı tepki vermesini ve yeni duruma uyum sağlamasını kolaylaştıran etkenlerdir. Masten (1994) koruyucu faktörleri, bireylerin hayatını sağlıklı şekilde idame ettirmekte zorlandığı olumsuz yaşam olayları ile karşı karşıya geldiğinde, bu olaylarla etkili başa çıkabilme, yeni hayatına adapte olabilme becerilerini arttıran etmenler olarak ele almıştır. Koruyucu faktörlerin, risk durumlarının ortaya çıkardığı olumsuz etkileri azalttığı ve uyum sürecini hızlandırdığı düşünülmektedir (Kararımak, 2006). Masten ve Reed'e (2002) göre insanoğlu zaman zaman benzer olaylar ile karşılaşsa dahi aynı tepkileri vermemekte, kimi insan içinde bulunduğu zorlu koşullardan daha kolay çıkabilmekte iken kimi insan da kısır döngü içinde kalıp problemin etkisinden çıkamamaktadır. Yapılan çalışmalarda psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan bireylerin mücadele etmeyi bırakmadıkları, problemle ve zorlu yaşam olayları ile başa çıkma konusunda aktif şekilde görev aldıkları (Rahat, 2014; Steinhardt ve Dolbier, 2008), sağlıklı bir iyi oluş haline sahip oldukları (Cohan, Sills ve Stein, 2006), kendilerine yönelik benlik algılarının yüksek olduğu (Kararımak, 2007) dolayısıyla yaşam doyumlarının yüksek olduğu ve daha mutlu hissettikleri (Eryılmaz, 2012) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatür incelediğinde yurt içinde ve dışında ergenlerin gelecek beklentisi (Arslan, 2014; Eryılmaz, 2011; Şimşek, 2012; Tuncer, 2011; Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin, 2005), psikolojik sağlamlığı (Arslan, 2015a, Arslan, 2015b; Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels ve Conway, 2009; Gündaş ve Koçak, 2015; Kabasakal, 2014) ve mutluluk korkusunu (Demirci, Ekşi, Kardaş ve Dinçer, 2016; Ekşi, İkiz ve Başman, 2019; Gilbert vd., 2012; Jashanloo, 2013; Sarı ve Çakır, 2016; Tunç, 2020) aynı konu edinen araştırmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte gerek yurt içinde gerekse yurt dışında şu ana kadar gelecek beklentisi, psikolojik sağlık ve mutluluk korkusunun bir arada araştırıldığı çalışmalara rastlanmaması ve özellikle mutluluk korkusuyla ilgili sınırlı sayıda çalışmaların olması yeni çalışmalara gereksinim doğurmaktadır. Bununla birlikte, önemli bir gelişim dönemi olan ergenlik dönemine ilişkin bilgileri açığa çıkarılması ve mutluluk korkusu gibi kültürel boyuttaki bir kavramın yordayıcılarının araştırılması açısından araştırmanın önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırma bulgularının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ergenlerde mutluluk korkusunun gelecek beklentisi ve psikolojik sağlık ile açıklanmasıdır. Araştırmanın alt amaçları aşağıda yer aldığı gibidir;

1. Ergenlerin mutluluk korkusu cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik durumu, çocuklukta travma yaşantısının olup olmadığına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Ergenlerin mutluluk korkuları ile gelecek beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Ergenlerin mutluluk korkuları ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Ergenlerin gelecek beklentileri ve psikolojik sağlamlığı mutluluk korkusu düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada, üç değişken arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amaçlandığı için araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu araştırmada, ergenlerin mutluluk korkusu, gelecek beklentileri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Ardından gelecek beklentisi ve psikolojik sağlamlılığın mutluluk korkusunu yordama düzeyi araştırılmıştır. Bu nedenle bu çalışma yordayıcı ilişki araştırması türündedir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma evreni, İstanbul ilinde yaşayan ve meslek lisesinde eğitim öğretim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Tabakalı ve kümeleme örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışma için 121 (%39,5) kız ve 185 (%60,5) erkek öğrenci olmak üzere toplamda 306 öğrenci katılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 46'sı (%15,0) düşük, 197'si (64,4) orta, 63'ü (20,6) yüksek sosyoekonomik düzeyde kendilerini algıladıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin annelerinin 48'inin (%15,7) okula gitmediği veya sadece okuryazar olduğu, 199'unun (%65,0) ilkököl veya ortaokul, 59'unun (%19,3) lise ve üstü mezunu oldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler babalarının 190'ünün (%62,1) okuryazar veya ilköğretim, 86'sının (%28,1) lise, 30'unun (%9,8) lisans ve üstü mezunu olduklarını ifade etmiştir. Öğrenciler çocukluk yaşantısında yaşadığı travma durumunu 182'si (%59,5) travma yaşamadığı, 35'i (%11,4) korku yaşadığını, 22'si (%7,2) kayıp veya ölüm yaşadığını, 20'si (%6,5) kaza geçirdiğini, 38'i (%12,4) hastalık geçirdiğini ve 9'u (%2,9) şiddet gördüğünü belirtmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulmuş 9 maddelik "Kişisel Bilgi Formu", "Mutluluk Korkusu Ölçeği", "Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği" ve "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Kişisel bilgi formu literatür ışığında hazırlanmış ve öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerin demografik özellikleri öğrenci bilgi formunun içeriğini oluşturmaktadır.

**Mutluluk Korkusu Ölçeği (Fear of Happiness Scale):** Joshanloo (2013) geliştirdiği bu ölçek ile kişilerin mutluluk kavramının olumsuz yaşantıları beraberinde getirip getirmeyeceğine yönelik düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ölçeği Türk kültürüne Demirci vd. (2016) uyarlamıştır. Ayrıca ölçek 5 maddelidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35 olarak belirlenmiştir. Yüksek puan alan katılımcıların mutluluk korkusu düzeylerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Joshanloo, 2013). Mutluluk korkusu ölçeğinin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak hesaplanmış ve uyum indeksi değerleri ise RMSEA=0.068, NFI=.98, CFI=0.99 olarak bulunmuştur. Ayrıca test- tekrar test güvenilirlik katsayısı .78 olarak belirtilmiştir. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach Alfa katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur.

**Gelecek Beklentileri Ölçeği (Future Expectations Scale for Adolescents):** McWhirter ve McWhirter (2008) tarafından geliştirilmiştir. Uyarlama çalışmasını Tuncer (2011) yapmıştır. Ölçekteki bir madde için puanları 1 ile 7 arasında değişmektedir. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. "İş ve Eğitim, Evlilik ve Aile, Din ve Toplum ve Sağlık ve Yaşam" dört kategoride incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.92'dir. DFA sonuçlarına göre ise, ölçeğin RMSEA değeri 0.085, CFI değeri 0.915 ve GFI değeri 0.780'dir. Ayrıca ölçeğin Chi- Square /df oranı 2.249 bulunmuştur. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach Alfa katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur.

**Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği:** Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından geliştirilen ölçek Arslan (2015) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert yapıda olan ölçme aracı "Beni tamamen tanımlıyor (5)" ile "Hiç tanımlamıyor (1)" arasında derecelendirilmektedir. Yüksek puan yüksek sağlık düzeyini belirtmektedir. Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach Alfa katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur.

### **Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi**

Çalışmalara başlamadan önce etik kurul iznine ilişkin işlemler tamamlanmıştır (Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu / Toplantı No: 2021/01). Sonrasında okullarda idarecilere, öğretmenlere ve öğrencilerin velilerine ölçekler hakkında bilgiler verilmiş ve öğrencilerden gönüllü olanlardan ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Verilerin analizinde, SPSS22 programından faydalanılmış ve bulguların anlamlılıkları minimum  $p < .05$  düzeyinde sınanmıştır. Diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve araştırma bulguları araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Analizlere geçilmeden önce, mutluluk korkusu, gelecek

beklentisi ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin normal dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek üzere Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılmıştır. Değerlerin (Mutluluk korkusu,  $\zeta = .013$ ,  $B = -.996$ ; Gelecek beklentisi,  $\zeta = -1.30$ ,  $B = .19$ ; Psikolojik sağlamlık,  $\zeta = -2.56$ ,  $B = .19$ )  $-2, +2$  değerleri arasında olması ile dağılım normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Araştırmada ergenlerin mutluluk korkusu, gelecek beklentisi ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Analizi ile incelenmiştir. Gelecek beklentisi ve psikolojik sağlamlığın mutluluk korkusu üzerindeki yordayıcı etkileri ise regresyon analizi ile incelenmiştir. Problem ile seçilen araştırma yöntemi ilişkilendirilmelidir. Problemin hangi kuramsal açıdan ele alındığı, araştırma modeli, çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci, kullanılan ölçme araçları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir. Bütün veri toplama araçlarının geliştirme, uyarlama, uygulama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışma aşamaları, puanlama, sonuç vb. ayrıntıları açıklanmalıdır. Veri analizinde kullanılan yöntemler belirtilmelidir

### Bulgular

Araştırmanın dördüncü bölümünde, çalışmanın amacı doğrultusunda uygulanan istatistiksel analizlere ve analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 1. Mutluluk Korkusu Ölçeği İçin Yapılan Analizler

Bu bölümde araştırmanın bağımlı değişkeni olan Mutluluk Korkusu Ölçeği'ne ait analizlere yer verilmektedir. Bu bağlamda örnekleme oluşturan öğrencilerin Mutluluk Korkusu Ölçeği puanların araştırmanın süresiz değişkenlerine (öğrencilerin cinsiyeti, algıladıkları sosyoekonomik düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu ve çocukluk yıllarında yaşadığı travma durumu) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan fark analizleri ve yorumları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 1.** Örneklemdeki Öğrencilerin Mutluluk Korkusu Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Mutluluk Korkusu	Kız	121	20.942	9.243	.840	.358	304	.721
	Erkek	185	20.567	8.751	.643			

Tablo 1'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Mutluluk Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanların öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup T Testi analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $t = .358$ ;  $p > .05$ ). Sonuç olarak mutluluk korkusu cinsiyete bağlı olarak değişiklik göstermemektedir.

**Tablo 2.** Örneklemdeki Öğrencilerin Mutluluk Korkusu Ölçeği Puanlarının Sosyoekonomik Düzey, Anne ve Babanın Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mutluluk Korkusu	Düşük	46	23.78	8.38	G.Arası	525.53	2	262.76	3.341	.037
	Orta	197	20.31	8.88	G.İçi	23828.72	303	78.64		
	Yüksek	63	19.73	9.15	Toplam	24354.26	305			
	Toplam	306	20.71	8.93						
<i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne Eğitim	n	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mutluluk Korkusu	Okula gitmemiş	48	22.00	8.59	G.Arası	150.77	2	75.387	.944	.390
	İlk ve Ortaokul	199	20.22	8.96	G.İçi	24203.49	303	79.880		
	Lise ve üstü	59	21.33	9.11	Toplam	24354.26	305			
	Toplam	306	20.71	8.93						
<i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba Eğitim	n	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mutluluk Korkusu	Ok.yazar/İlkö.	190	21.08	8.86	G.Arası	197.424	2	98.712	1.238	.291
	Lise	86	19.48	8.86	G.İçi	24156.841	303	79.726		
	Lisans ve üstü	30	21.90	9.53	Toplam	24354.265	305			
	Toplam	306	20.71	8.93						

Tablo 2'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Mutluluk Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanların öğrencilerin sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $F= 3.341; p<.05$ ). Bu sonucun ardından farkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden Tukey Testi tercih edilmiş ve söz konusu farklılığın düşük sosyoekonomik düzey grup ile orta sosyoekonomik düzey grup arasında düşük sosyoekonomik düzey lehine  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Yine Tablo 2'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Mutluluk Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanların öğrencilerin anne ve babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $F=.944; F=1.238; p>.05$ ). Sonuç olarak mutluluk korkusu anne ve babanın eğitim durumuna bağlı olarak değişiklik göstermemektedir.

**Tablo 3.** Örneklemdeki Öğrencilerin Mutluluk Korkusu Ölçeği Puanlarının Çocukluk Yıllarında Yaşadığı Travma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
Mutluluk Korkusu	Yok	182	141.02	14.638	5	.012
	Korku	35	186.24			
	Kayıp/Ölüm	22	160.36			
	Kaza	20	134.38			
	Hastalık	38	184.51			
	Şiddet	9	173.33			
	Toplam	306				

Tablo 3'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Mutluluk Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanların öğrencilerin çocukluk yıllarında yaşadığı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $x^2 = 14.638$ ;  $p < .05$ ). Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmıştır. Söz konusu farklılığın travma yaşamayanlar ile korku travması yaşayanlar arasında korku travması yaşayanların lehine  $p < .01$ ; travma yaşamayanlar ile hastalık travması yaşayanlar arasında hastalık travması yaşayanlar lehine  $p < .01$ ; korku travması yaşayanlar ile kaza travması yaşayanlar arasında korku travması yaşayanlar lehine  $p < .05$ ; kaza travması yaşayanlar ile hastalık travması yaşayanlar arasında hastalık travması yaşayanlar lehine  $p < .05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

## 2. Mutluluk Korkusu, Gelecek Beklentisi ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkilere Yönelik Yapılan Analizler

Bu bölümde Mutluluk Korkusu Ölçeği puanlarının Gelecek Beklentisi Ölçeği ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analiz sonuçları yer almaktadır. Anlamlı olan analiz sonuçlarının ölçeklere ilişkin varyanslarının ne kadarını açıkladığını belirlemek üzere basit regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.** Mutluluk Korkusu ile Gelecek Beklentisi ve Psikolojik Sağlamlık Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	N	R	P
Mutluluk Korkusu			
Gelecek Beklentisi	306	-.166	.004
Mutluluk Korkusu			
Psikolojik Sağlamlık	306	-.081	.536

Tablo 4'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Mutluluk Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Gelecek Beklentisi Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ( $r=-.166$ ;  $p<.01$ ). Analizin anlamlı olması sonucunda gelecek beklentisi puanının mutluluk korkusu puanını ne düzeyde etkilediğini bulmak amacıyla yapılan basit regresyon analizi Tablo 5'te sunulmuştur. Yine, Tablo 4'te görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Mutluluk Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ( $r=-.102$ ;  $p>.05$ ). Sonuç olarak öğrencilerin psikolojik sağlamlığı mutluluk korkusunu etkilememektedir.

**Tablo 5.** Mutluluk Korkusu ile Gelecek Beklentisi Puanları Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>
Model 1	.166	.027	.024

Tablo 5'te görüldüğü gibi, regresyon modelinde belirlilik katsayısı (düzeltilmiş R<sup>2</sup>), bağımsız değişken olan gelecek beklentisi puanı, bağımlı değişkeni (mutluluk korkusu puanlarını) .024 oranında açıklamaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin gelecek beklentileri mutluluk korkusunu etkilememektedir. Gelecek beklentisi düzeyleri yüksek olan öğrencilerin mutluluk korkusunun düşük olduğu, gelecek beklentisi düzeyleri düşük olan öğrencilerin mutluluk korkusunun yüksek olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, İstanbul'da yaşayan ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerin mutluluk korkusu, psikolojik sağlamlık düzeyleri ve gelecek beklentileri arasındaki ilişki-



yi incelemek ve bu değişkenlerin mutluluk korkusunu ne derece yordadığını ortaya koymak hedeflenmiştir.

Araştırmada, kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlere bağlı olarak mutluluk korkusunun anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan ergenlerin mutluluk korkusu düzeyleri ebeveynlerin eğitim durumlarına ve cinsiyet faktörüne bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak araştırmada yer alan ergenlerin, mutluluk korkusu ile çocuklukta travma yaşama ve sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde travma yaşayan ergenlerinin mutluluk korkusu düzeylerinin fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan ergenlerin mutluluk korku düzeylerinin arttığı bulgulanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Şar, Türk ve Öztürk (2021) tarafından yapılan çalışmada, travma yaşayan kişilerin daha fazla mutluluk korkusu yaşadıkları ancak cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Tunç (2020) ve Ekşi vd. (2019) çalışmasında mutluluk korkusu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulgulanmıştır. Özen (2019) yüksek lisans çalışmasında, üniversite öğrencilerinin gelir durumunun mutluluk korkusuna etki etmediğini ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuç, bu araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Dolayısıyla çalışmalardaki örneklem grubuna ait özelliklerin farklı sonuçlar ortaya koyabileceği söylenebilir. Literatürde depresif duygu durumuna sahip bireylerin merhamet korkusu, anksiyete ve stres düzeylerinin daha yüksek olduğu dolayısıyla olumsuz ruh haline sahip bireylerin mutluluk korkusu yaşama olasılığının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Gilbert vd., 2014). Bu sonuç, travma yaşayan ve sosyoekonomik düzeyinin düşük olmasından kaynaklı olarak ergenlerin, stres düzeylerinin yüksek olacağı dolayısıyla mutluluk korkusunu daha çok yaşayacağı bulgusuyla tutarlı görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin mutluluk korkusu ile gelecek beklentileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan ergenlerin geleceğe yönelik olumlu beklentileri düştükçe mutluluk korkuları artmaktadır. Gelecek beklentisi, mutluluk korkusu kavramını yordamaktadır. Ergenlik döneminde olan liseli gençlerin, gelişim dönemleri ile ilgili olarak geleceğe dair beklenti ve hedefleri bulunmaktadır. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesinde, mutluluk gibi olumlu duyguların önemli bir yeri vardır. Araştırma sonuçlarından hareketle, ergenlerin gelecek beklentileri düzeyi düşük olduğunda, mutluluğa dair daha fazla korku geliştirdiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde gelecek beklentisi ile mutluluk korkusu arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmazken; kendini iyi hissedenden, iyimser bir bakış açısına sahip olan gençlerin gelecekte beklediklerinin de daha fazla oldukları ve bu hedefleri yerine getirmek için harcanan efor düzeyinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Eryılmaz, 2011; Karakoç, Bingöl ve Karaca, 2013; Şimşek, 2012). Benzer şekilde yüksek özgüvene ve olumlu bir benlik algısına sahip bireylerin geleceğe yönelik hayal ve hedeflerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Baldwin ve Hoffman, 2002)

Araştırmada öğrencilerin mutluluk korkusu ile psikolojik sağlımlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çıkan sonuçlar incelendiğinde, araştırmaya katılan ergenlerin mutluluk korkusu düzeyleri ile psikolojik sağlımlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte psikolojik sağlımlık, mutluluk korkusunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Alanyazında elde edilen araştırmalar incelendiğinde, bu bulguyu destekler nitelikte bir çalışma bulunmadığı, farkı sonuçların olduğu görülmektedir. Demirci, Ekşi, Dinçer, Kardaş ve Ekşi (2017) çalışmasında, araştırmaya katılan bireylerin mutluluk korkusu ile psikolojik sağlımlık düzeyleri arasında ilişkinin negatif olduğunu; katılımcıların psikolojik sağlımlık düzeyleri, mutluluk korkusu için negatif anlamda bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca mutluluk korkusu ile yaşam doyumu, öznel mutluluk düzeyleri ile olumlu duygular arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre mutluluk korkusunun yaşam doyumu (Demirci vd., 2016; Joshanloo, 2013; Türk, Malkoç ve Kocabıyık, 2017), öznel mutluluk (Demirci vd., 2016), öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş (Sarı ve Çakır, 2016) ile negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulguların tutarlılık göstermemesi, çalışma grubunun farklılığından kaynaklanabilir. Farklı yaş grubundaki bireylerin elde ettiği deneyimler, olaylara bakış açıları, mutluluğa attikleri değer ve bilişsel değerlendirme düzeyleri değişmektedir. Bunun yanı sıra mutluluk korkusunun yeni bir kavram olması ve henüz yeterli araştırma olmaması da bu farklılığa sebep olabilir.

Bu araştırma bulguları, gelecek beklentisi, psikolojik sağlımlık ve mutluluk korkusu arasındaki ilişkilerin araştırılacağı gelecekte yapılacak araştırmalara ergen literatürüne katkı sağlayarak yol gösterici niteliğe sahiptir. Çünkü alanyazındaki daha önceden yapılmış araştırmalar incelendiğinde, ülkemizde psikolojik sağlımlık konusunda yetişkinlerle yapılan çalışmalara sıklıkla rastlanılmasına rağmen çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlımlık, mutluluk korkusu ve gelecek beklentisi konusunda sayılı araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada yer alan tüm değişkenlerin bir arada incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda birtakım zorlu yaşam olaylarını deneyimleyen ve psikolojik sağlımlık düzeyleri düşük olan ergenlerin tespit edilmesi ve psiko-eğitim konularının belirlenerek grupla psikolojik danışma uygulamalarının gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Bu araştırmanın mevcut sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneklem grubunun küçük olması bu çalışma için bir sınırlılık olarak görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubu sadece İstanbul'da meslek liselerinde eğitim öğretim gören 306 ergenden oluşmaktadır. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda, sadece ergenlerle değil erken çocukluk döneminde olan çocuklar ile yapılabilir. Ülkenin diğer bölgelerini ve çeşitli kültürleri içeren bir örneklem grubu oluşturulabilir. Elde edilen bulgular karşılaştırılabilir. Bununla birlikte bu araştırma sadece nicel yöntemler kullanılmıştır, bundan sonraki araştırmalarda mutluluk korkusunun nedenleri ve etkilerini inceleyen nitel çalışmalar yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

- AKTAN, C. C. ve Tutar, H. (2007). Bir sosyal sabit sermaye olarak kültür. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi*, 6, (20), 140-152.
- ANDERSEN, S. L. ve Teicher, M. H. (2008). Stress, sensitive periods and maturational events in adolescent depression. *Trends in Neuro sciences*, 31(4), 183–191. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.01.004>.
- ARSLAN, E. (2014). *Ailenin sosyoekonomik yapısı ile meslek lisesi öğrencilerinin gelecek beklentisi arasındaki ilişki (İstanbul ili Sultanbeyli İlçesindeki Endüstri meslek liseleri örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- ARSLAN, G. (2015a). Ergenlerde psikolojik sağlık: bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82.
- ARSLAN, G. (2015b). Psikolojik istismar, psikolojik sağlık, sosyal bağlılık ve aidiyet duygusu arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.09.010>
- ARSLAN, G. ve Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000146983>
- ARTAR, M. (2003). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi*, 11(3), 21-28. [https://doi.org/10.1501/Kriz\\_0000000195](https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000195)
- BAHADIR, E. (2009). *Sağlıkla İlgili Fakültelerde Eğitime Başlayan Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- BALDWIN, S. A. ve Hoffmann, J. P. (2002). Thedynamics of self-esteem: a growth-curveanalysis. *Journal of Youthand Adolescence*, 31(2), 101-113. <https://doi.org/10.1023/A:1014065825598>
- BAŞ, Z., Baş, A., Kalafat, A. ve Dilmaç, B. (2021). Ergenlerde duygusal zekâ, mutluluk korkusu ve mizah tarzları arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 154 - 173. <https://doi.org/10.26466/opus.694580>
- BRYANT, F. B. ve Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Yayınları
- COHAN, L., Sills, C. ve Stein, B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.05.001>.
- COHN, M. A., Fredrickson B, L., Brown S.L., Mikels, J.A. ve Conway, A. M.(2009). Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience. *American Psychological Association*, 9(3) , 361 – 368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>

Ergenlerde Mutluluk Korkusu İle Gelecek Beklentisi ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki...

- ÇUHADAR, A., Demirel, M., Er, Y. ve Serdar, E. (2019). Lise öğrencilerinde boş zaman yönetimi ve gelecek beklentisi ilişkisi. *Journal Of International Social Research*, 12(66). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3689>
- DEMİRCİ, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., Kardaş, S. ve Ekşi, F. (2017, Mayıs,12-14). *Psikolojik sağlık, mutluluk korkusu ve iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Sözlü sunum]. 2. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- DEMİRCİ, İ., Ekşi, H., Kardaş, S. ve Dinçer, D. (2016). Mutluluk Korkusu Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,4(24), 2057-2072
- DİENER, E. (2000). Subjective well-being: The science of happinessand a proposalfor a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- DİNÇER, A. (2017). Korku: dili, kavramlaşması, kültürel boyutu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 769-798.
- EKŞİ, H. İkiz, K. ve Başman, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin mutluluk korkusu ve duygularını ifade etme becerileri arasındaki ilişkide öz duyarlılığın aracı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 820-829 . <https://doi.org/10.24106/kefdergi.702904>
- ERBER, R. ve Erber, M. W. (2000). The self-regulation of moods: Second thoughts on theimportance of happiness in everyday life. *Psychological Inquiry*, 11(3), 142-148.[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103\\_02](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_02)
- ERİCSON, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton Company. <https://doi.org/10.1002/bs.3830140209>
- ERYILMAZ, A., (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24(3), 209-215. <http://dx.doi.org/0.5350/dajpn2011240306>
- ERYILMAZ, S. (2012). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada yaşam doyumunu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- GİLBERT, P., McEwan, K., Catarino, F., Baião, R. ve Palmeira, L. (2014). Fears of happinessand compassion in relationships with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(2), 228-244. <https://doi.org/10.1111/bjc.12037>
- GİLBERT, P., McEwan, K., Gibbons, L., Chotai, S. ve Duarte, J. (2012). Fears of compassion and happiness in relationtoal exit hymia, mind fulness, and self-criticism. *The British Psychological Society*, 85, 374–390.10.1111/j.2044-8341.2011.02046.x
- GÜNDAŞ, A. ve Koçak, R. (2015). Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41),795-802.
- GÜRGAN U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- HARRİS, L. D. (2017). *The relationship between fear of compassion, attitudes towards emotional expression and subjective well-being among a community adult sample*. [Doctoral Dissertation]. Essex Üniversitesi.
- JOSHANLOO, M. (2013). The influence of fear of happiness beliefs on responses to the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, 54, 647-651. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.011>
- JOSHANLOO, M. (2014). Cross-cultural validation of Fear of Happiness Scale across 14 national groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(2), 246-264. <https://doi.org/10.1177/0022022113505357>
- JOSHANLOO, M. ve Weijers, D. (2014). Averse to happiness across cultures: A review of where and why people are averse to happiness. *Journal of Happiness Studies*, 15(3), 717-735. <http://doi.org/10.1007/s10902-013-9489-9>.
- JOSHANLOO, M., Lepshokova, Z. K., Panyusheva, T., Natalia, A., Poon, W. C., Yeung, V. W. L., ... & Jiang, D. Y. (2014). Cross-cultural validation of fear of happiness scale across 14 national groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(2), 246-264. <https://doi.org/10.1177/0022022113505357>
- KABASAKAL, Z. ve Arslan, G. (2014). Ergenlikte görülen anti-sosyal davranışlar, psikolojik sağlamlık ve aile sorunları arasındaki ilişki, *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 2(3), 76-90. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.35977>
- KARAIIRMAK, O. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 129- 142.
- KARAIIRMAK, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- KARAKOÇ, A., Bingöl, F. ve Karaca, S. (2013). Lise öğrencilerinde ergen öznel iyi oluş ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 6(3), 43-50.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- LAMBERT-D'RAVEN, L. ve Pasha-Zaidi, N. (2015). Happiness in the United Arab Emirates: conceptualizations of happiness among emirate and other Arab students. *International Journal of Happiness and Development*, 2(1), 1-21.
- LAMBERT, L., Passmore, H. A. ve Joshanloo, M. (2019). A positive psychology intervention program in a culturally diverse university: Boosting happiness and reducing fear. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 1141-1162. [10.1007/s10902-018-9993-z](https://doi.org/10.1007/s10902-018-9993-z)
- LAMBROU, P. (2014). Is fear of happiness real. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/codesjoy/201405/is-fear-happiness-real>.

- LIEBENBERG, L., Ungar, M. ve LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135. <https://doi.org/10.1007/BF03405676>
- LU, L. ve Gilmour, R. (2006). Individual-oriented and socially oriented cultural conceptions of subjective well-being: Conceptual analysis and scale development. *Asian Journal of Social Psychology*, 9(6), 36-49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2006.00183.x>
- LUTHAR, S, Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- LYUBOMIRSKY, S. (2000). *In the pursuit of happiness: Comparing the U.S. and Russia*. Annual Meeting of the Society of Experimental Social Psychology, Atlanta, Georgia.
- LYUBOMIRSKY, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(5), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.5.803>
- MACLEOD, A. K., Miles, H. ve Pote, H. (2004). Retrospective and prospective cognitions in adolescents: Anxiety, depression, and positive and negative affect. *Journal of Adolescence*, 27, 691-701. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.04.001>
- MASTEN, A. S. (1994). *Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenge and prospects*. In Educational resilience in innercity America: Challenges and prospects (pp. 3-25). Lawrence Erlbaum.
- MASTEN, A. S. ve Gewirtz, A. H. (2006). *Resilience in development: The importance of early childhood*. W. W. Norton Company.
- MASTEN, A. S. ve Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. *Handbook of Positive Psychology*, 74(4), 88-98. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0012>
- MAUSS, I. B., Tamir, M., Anderson, C. L. ve Savino, N. S. (2011). Can seeking happiness make people unhappy? Paradoxical effects of valuing happiness. *Emotion*, 11, 807-815. <https://doi.org/10.1037/a0022010>
- MCCABE, C., Kristen, D., Barnett, A. ve Douglas, S. (2000). First comes work, then comes marriage: Future orientation among african american young adolescents. *Family Relations*, 49(1), 63-70. <https://doi.org/10.15408/tazkiya.v22i1.8160>
- MCWHIRTER, E. H. ve McWhirter, B. T. (2008). Adolescent future expectations of work, education, family, and community development of a new measure. *Youth & Society*, 40(2), 182-202. <https://doi.org/10.1177/0044118X08314257>
- MİNAMİ, H. (1971). *Psychology of the Japanese people*. University of Tokyo Press.
- MONAGHAN, J. ve Just, P. (2013). *Sosyal ve kültürel antropoloji* (2. Baskı). (H. Gür,Çev). Dost Yayınları
- MOORE, D. (2003). Perceptions of sense of control, relative deprivation and expectations of young jews and Palestinians in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 143(4), 521-540. <https://doi.org/10.1080/00224540309598460>

- MORRIS, S. (2012). The science of happiness: A cross-cultural perspective, *Happiness Across Cultures* (6),435–450. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9489-9>
- MUHTAR, H. (2016). *Fear of happiness—exploring happiness in collectivistic and individualistic cultures* [Mastes dissertation ]. Wesleyan Üniversitesi
- NURMİ, J. E. ve Salmelo-Aro, K. (2002). Goal construction, reconstruction and depressive symptoms in a life-span context: The transition from school to work. *Journal of Personality*, 70, 385-420 <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05009>
- ÖZCAN, B. (2005). *Anne-Babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- ÖZEN, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde obsesif inançların mutluluk korkusunu yordayıcılığının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- ÖZER, E. ve Deniz, M. E. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1240-1248. <https://doi.org/10.17051/io.2014.74855>.
- RAHAT, E. (2014). *Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlığın üniversite yaşamına uyumu yordama güçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- SAMEROFF, A. (2005). Early resilience and its developmental consequences. In: encyclopedia on early childhood development. *Journal of Personality*, 70(5), 385-420. <https://doi.org/10.1016/j.immuni.2010.12.017>.
- SARI, T. ve Çakır, G. (2016). Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(25), 222-229.
- STEINHARDT, M. ve Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.44.445-454>
- ŞAR, V., Türk, T. ve Öztürk, E. (2021). Fear of happiness among college students: The role of gender, childhood psychological trauma, and dissociation. *Indian Journal of Psychiatry*, 61(4), 389. [https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry\\_52\\_17](https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_52_17)
- ŞİMŞEK, H., (2012). Güneydoğu anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi-Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 90-109.
- TUNCER, M. (2011). Yükseköğretim gençliğinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2),936-948. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0616>
- TUNÇ, A. Ç. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumu ile mutluluk korkusu düzeylerindeki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-68. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.655508>

Ergenlerde Mutluluk Korkusu İle Gelecek Beklentisi ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki...

- TÜRK, T., Malkoç, A. ve Kocabıyık, O. O. (2017). Mutluluk korkusu ölçeği Türkçe formu'nun psikometrik özellikleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.18863/pgy.281036>
- UBA, L. ve Huang, K. (1999). *Psychology*. Longman.
- ULUÇAY, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y. ve Taşkesen, O. (2014). Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(2), 234-247. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0616>
- ÜLKER TÜMLÜ, G. ve Reçepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- YAVUZER, H., Demir, İ., Meşeci, F. ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri. *HAYEF Journal of Education*, 2(2), 93-103.
- YILDIRIM, M. (2019). Mediating role of resilience in the relationships between fear of happiness and affect balance, satisfaction with life, and flourishing. *Europe's Journal of Psychology*, 15(2), 183-198. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i2.1640>



# ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARINI BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Cihangir BURUL<sup>1</sup>, Erdoğan TEZCİ<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma birinci yazarın “Öğretmenlerin eğitim program tasarımı yaklaşımları tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Öğretmen, Siirt Halk Eğitim Merkezi, Siirt, cihbur8710@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4625-831X.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, erdogan.tezci@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2055-0192.

Geliş Tarihi: 14.03.2021 Kabul Tarihi: 01.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.896628

**Öz:** Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak bir ölçek geliştirmektir. Ölçek Balıkesir ilinde görev yapan 338 öğretmenden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) daha sonra da doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) sonucunda ölçeğin 42 madde 7 faktörden meydana geldiği belirlenmiştir. Ölçekte “uyuma, süre, uygulamanın kalitesi, program farklılıkları, katılımcıların tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi” boyutları yer almış ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyansın %61.226 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin DFA analiz sonucu yedi boyutlu model için uyum indeks değerleri ( $\chi^2=1422.96$ ,  $sd=793$ ,  $\chi^2/sd=1.79$ ,  $p=0.00$ ,  $RMSEA=.049$ ,  $SRMR=.05$ ,  $GFI=.83$ ,  $CFI=.96$ ,  $NNFI=.96$ ,  $NFI=.92$ ) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı da .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin gerek geneline gerekse alt boyutlara yönelik güvenirlik analizi sonuçlarının yeterli ve iyi bir düzeyi yansıttığı söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi, öğretim programı, öğretim programına bağlılık

## A SCALE DEVELOPMENT STUDY TO DETERMINE TEACHERS' CURRICULUM FIDELITY

### Abstract:

Aim of this study is to develop a new scale in order to determine teachers' curriculum fidelity. The sample group of the study consists of 338 primary and secondary school teachers working in Karesi and Altieylul districts of Balıkesir province. After confirmatory and explanatory factor analyses, it is seen that the scale is consist of 42 items and 7 factors. The scale included "adherence, exposure, quality of delivery, participant responsiveness, program differentiation, teacher education and school climate" factors and it is determined that the total variance explained by these factors is % 61.226. As a result of CFA the compliance index values of the scale for the seven-dimension model was found as ( $\chi^2=1422.96$ ,  $sd=793$ ,  $\chi^2/sd=1.79$ ,  $p=0.00$ ,  $RMSEA=.049$ ,  $SRMR=.05$ ,  $GFI=.83$ ,  $CFI=.96$ ,  $NNFI=.96$ ,  $NFI=.92$ ). Cronbach Alfa reliability coefficient of the scale was .91. It can be said that the scale reflects an adequate and good level in terms of the reliability coefficients obtains for both the sub-dimensions and the scale. As a conclusion, scale can be used as a valid and reliable instrument in evaluating teachers' curriculum fidelity.

**Keywords:** explanatory factor analysis, confirmatory factor analysis, curriculum, curriculum fidelity

### Giriş

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlere yol gösterici bir nitelik taşıyan öğretim programlarının okulun bir bileşeni olarak bu süreçte önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bundan dolayı programların hazırlanması ve uygulanması süreçlerinin değerlendirilmesinin eğitimin daha kaliteli ve düzenli bir yapıda sürdürülmesinde etkili olacağı ifade edilebilir. Programlar; nitelikli insan yetiştirmede, toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde, eğitimde verimliliği arttırmada, eğitimde birlikteliği sağlamada ve eğitim faaliyetlerine yön verilmesinde önemli rol oynar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Çiçek-Sağlam ve Aydoğmuş, 2016; Erden, 1998; Mehmeti ve Tezci, 2018; Özdemir, 2012). Yine eğitim bilimlerinde, eğitim programlarının öğrenci ve eğitici yanında planlı değişim sürecini gerçekleştirmede vazgeçilmez olduğu (Şahin, 2006) ve reform çabalarının en temel olarak programlarla başladığı belirtilmektedir (Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan ve Mehmeti, 2017). Kaliteli bir eğitim sistemi kurmada, nitelikli insan gücü yetiştirmede, toplumsal ve kültürel değerlerin korunması ve geliştirilmesinde eğitim programlarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu noktada eğitim-öğretim sürecinde program kavramının ön plana çıktığı ve süreçte önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Programların tasarlanması kadar eğitim süreci içerisinde ne şekilde uygulandığı da önem arz etmektedir. Marsh ve Willis (2007) planlanan/tasarlanan programla uygulamaya konan program arasındaki farka vurgu yaparak programın uygulanma aşamasında farklı durumların ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Programların uygulanma süreci üzerinde durulduğunda karşımıza “öğretim programına bağlılık” kavramı çıkmaktadır. Öğretim programına bağlılık kavramı “tasarlanan programın öğretmenler/ paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” şeklinde tanımlanmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014, 205). Son kırk yılda kavrama olan ilginin önemli ölçüde arttığı gözlenmektedir (Dhillon, Darrow ve Meyers, 2015). Özellikle 1960 ve 1970’lerde Amerika’da yürütülen birçok ulusal öğretim programı projesinde kavramla ilgili bakış açısı geliştirilmeye başlanmıştır (Marsh ve Willis, 2007).

Öğretim programına bağlılık kavramının son yıllarda ön plana çıkmasında, öğretim programlarının uygulanma sürecine daha fazla odaklanılması yatmaktadır. Ayrıca programlardan beklenen sonuçların bu sürecin anlamlandırılmasıyla ortaya konulabileceği düşünülmektedir (Cantrell, Almasi, Carter ve Rintamaa, 2013; Dikbayır ve Bümen, 2016; Fullan ve Pomfret, 1977). Bununla beraber öğretim programına bağlılığın belirlenmesiyle, “yeniliklerin başarılı ya da başarısız olma nedenlerinin açıklanabileceği, programda neyin değiştiğinin ve bu değişikliklerin sonuçlarının belirlenebileceği” belirtilmektedir (Bümen vd., 2014, 203). Planlanan programla uygulanan programın benzer olduğu düşünülse de planlanan ve uygulanan programlar birbirinden farklılık göstermektedir (Gerstner ve Finney, 2013; Marsh ve Willis, 2007). Bu durum öğretim programlarının uygulanma sürecinde neler gerçekleştiğine odaklanmamızı gerekli hale getirirken öğretim programına bağlılığında bu süreçte öneminin artmasında etkili olmaktadır.

Programların başarılı ya da başarısız olma sebeplerinin gerçekçi bir şekilde anlaşılmasında öğretim programına bağlılık kavramının etkili olduğu söylenebilir. Dhillon vd. (2015) de öğretim programına bağlılığın ortaya konulması ile programa dair çıktıların tasarım beklentilerini hangi düzeyde karşıladığıyla ilgili olarak içgörü sağlanmasında yardımcı olacağını vurgulamaktadırlar. Bümen vd. (2014, 206) öğretim programına bağlılığın incelenmesi ile “sadece program ve çıktıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla kalmayacağını aynı zamanda süreçle ilgili bilgi verilmesi sayesinde, programın etkililiği hakkında yanlış sonuçlara ulaşma olasılığını da azaltacağını” belirtmektedirler.

Araştırmacıların “kara kutu” olarak isimlendirdikleri tasarlanan bir programın, uygulama sürecindeki belirsizliğinin açıklığa kavuşturulmasında programa bağlılık kavramı önemini arttırmaktadır (Dhillon vd., 2015; Fullan ve Pomfret, 1977; Hasson, 2010). Hasson (2010) program uygulama sürecinin ve bu sürece bağlılığın değerlendirilmesi ile uygulama sürecindeki “kara kutu” anlayışı hakkında bir fikir elde edilebileceğini belirtmektedir. Özellikle program tasarımlarını uygulayan öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması ile kara kutu olarak adlandırılan süreç açıklığa kavuş-

turulabilecektir. Bu noktada herhangi bir değişimin gerçek anlamda meydana gelip gelmediğini saptamak ve değişimin nasıl gerçekleştiğini veya başarısızlığa uğradığını anlamak için öğretmenlerin programlara bağlılıklarının belirlenmesinin önemli bir gereksinim olduğunu vurgulamaktadırlar (Davis, 2014; Fullan ve Pomfret, 1977; Vartuli ve Rohs, 2009). Bunun yanı sıra okullar yeni girişimleri (programlarda yaşanan değişimleri) sadece ismen kabullendiklerinde ve öğretim programına bağlılık sağlanmadığında temel program tasarımının niteliklerinden ulaşılan çıktıların yeterli olmayacağına dikkat çekilmektedir (Kovaleski, Gickling, Morrow ve Swank, 1999).

Program tasarımlarında gerçekleştirilen yenilikler ve değişimler konusunda uygulama bağlamında öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülebilir. Çünkü öğretmenlerin programları tanıma ve benimseme düzeylerinin programların uygulamadaki etkililiğini belirlediği vurgulanmaktadır (Gömleksiz, 2005; Dilekli ve Tezci, 2016). Bu açıdan öğretmenlerin program tasarımlarında yaşanan yenilik ve değişimlerle ilgili olarak programa bağlılıklarının belirlenmesi gerçekleştirilen yeniliklerin başarılı olup olmadığı ya da hangi noktalarda sorunlarla karşılaşıldığı konusunda bilgi edinilmesine katkı sağlayabilir.

Öğretim programına bağlılık kavramının programların geliştirilmesi kadar süreçte işlevsel olmasında da ön plana çıktığı söylenebilir. Bu açıdan programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin kavramla ilgili olarak görüşlerinin ortaya konulması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesinde literatürde kavramı doğrudan ele alan çalışmaların ve kavrama ilişkin ölçeklerin sayıca az olduğu görülmektedir (Döş, Bay, Kahramanoğlu ve Turan-Özpolat, 2017; Bümen vd., 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Ocak ve Olur, 2019; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Ayrıca öğretim programına bağlılığa ilişkin çalışmaların çoğunluğu programların uygulanmasıyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine dayanmaktadır (Balıkcı, Tüysüz, İnel-Ekici ve Taşdere, 2021; Bıçak ve Alver, 2018; Çiftçi ve Tatar, 2015; Güneş ve Baki, 2011; Zengin, 2010). Çalışma, öğretmenlerin programa bağlılıklarını belirlemede hem araştırmacılara hem de uygulamacılara ayrıca hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim program geliştirme çalışmalarına katkı sunabilecektir. Gelecekte yapılacak çalışmalara referans olabileceği düşüncesi ile bu çalışmada alandan bağımsız olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesinde kullanılacak bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

## **Teorik Çerçeve**

### **Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Tanımlanması**

Programların tasarlanması kadar, öğretim süreci içerisinde ne şekilde uygulandığı da önem arz etmektedir. Marsh ve Willis (2007) planlanan programla uygulamaya konan program arasındaki farka vurgu yaparak programın uygulanma aşamasında farklı özellikler gösterebileceğini belirtmişlerdir. Literatürde programa bağlılığın kavramsal olarak açıklanmasıyla yenilik girişimlerinin olumlu ya da olumsuz sonuçlan-

ma nedenlerinin belirlenebileceği, öğretim programında nelerin değişime uğradığı ve bu değişimlerin nasıl sonuçlandırıldığı saptanabileceği vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2014). İşte bu durumlar öğretim programına bağlılık kavramının çeşitli araştırmalara konu olmasında etkili olmuş ve kavramın tanımlanması gerekliliğinin ortaya çıkmasında rol oynamıştır.

O'Donnell (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak sağlık alanından yedi, eğitim alanından altı tanıma yer vermiş ve kavramın tanımlanmasının bunlarla sınırlı olmadığını belirtmiştir. Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen (2003) kavramı tanımlayabilecek tek bir terimin mevcut olmamasına rağmen kavramla ilgili her tanımın değerli olduğunu vurgulamış ve belirli bağlılık durumlarının açıklığa kavuşturulmasının araştırma projeleri için önem arz ettiğinin üzerinde durmuşlardır. Century, Rudnick ve Freeman (2010) kavramın nasıl betimlendiği veya tanımlandığı hakkında alanda herhangi bir uzlaşma olmasa da, kavramın ne olduğuyula ilgili genel bir fikir birliğinin olduğuna değinmektedirler.

Öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili olarak ortaya konulan tanımlar şu şekildedir: “Programların program geliştirenler tarafından planlandığı şekilde öğretmenler ve diğer program sağlayıcılar tarafından ne ölçüde uygulandığı” (Dusenbury vd., 2003, 240), “Program tasarımıyla karşılaştırıldığında programın nasıl daha iyi bir şekilde uygulanacağını saptanması” (Mihalic, 2004, 83), “Bir müdahalenin gerçekleştirilmesinde esas olarak geliştirilen protokol veya program modeline ne ölçüde bağlı kalındığı” (Mowbray, Holter, Teague ve Bybee, 2003, 315), “Programların planlandığı şekle göre hangi düzeyde uygulandığı” (Bümen vd., 2014, 205), “Bir program modelinin planlandığı şekilde ne derecede tesis edildiği” (Dhillon vd., 2015, 9), “Programın hazırlandığı hali ile uygulandığı hali arasındaki uyum süreci” (Yaşaroğlu ve Manav, 2015, 249) olarak ele alınmıştır.

Tanımlar genel olarak incelendiğinde tasarlanan veya uygulanan öğretim programlarının uygulama esnasında nasıl hayata geçirildiği üzerinde durulmaktadır. O'Donnell (2008) kavramla ilgili çalışmanın türüne (ör. eylem araştırması, program değerlendirme vb.) ve çalışma alanına (halk sağlığı, fen bilgisi eğitimi vb.) bağlı olarak farklı şekillerde tanımlamalar yapılsa da kavramla ilgili benzer tanımlamaların yapıldığını ve bu tanımların program modeline uymaya odaklandığını belirtmektedir. Bu durumun da kavramın sağlık ve eğitim alanlarındaki çalışmalarla sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

### **Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Önemi**

Bir programın uygulanma sürecine odaklanılmasının sebebi, uygulamayı doğrudan kavramsallaştırmadan ve değerlendirmeden süreçte yaşanan değişimlerin neler olduğunun farkına varılamamasıdır (Fullan ve Pomfret, 1977). Çünkü öğretim programına bağlılık kavramının ele alınması planlanan programla uygulanan program arasındaki uyumu ölçmede yol göstermektedir (Gerstner ve Finney, 2013). Bu durum

uygulama sürecinde neler gerçekleştiğine odaklanmamızı sağlarken, öğretim programına bağlılığın öneminin de ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Sonuç olarak uygulama araştırmalarında, uygulamanın etkililiğini belirleyen önemli bir faktör olarak öğretim programına bağlılığın ele alınması gerektiği vurgusu yapılmaktadır (Keith, Hopp, Subramanian, Wiitala ve Lowery, 2010).

Öğretim programlarının uygulanması sürecine odaklanılmasında çeşitli sebeplerin olduğu belirtilmektedir (Fullan ve Pomfret, 1977; Dusenbury vd., 2003). İlk olarak programa bağlılığın incelenmesi ile programların uygulanma sürecinde meydana gelen hata, eksiklik ve başarısızlıkların belirlenmesinin sağlanacağı vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2014). Programa bağlılığın değerlendirilmesi yoluyla, programın uygulanması ve uygulama sonuçları arasındaki bağlantı sistematik olarak değerlendirilebilir ve bu durum da programın başarılı ya da başarısız olma sebeplerini gerçekçi bir şekilde anlamamızda etkili olur (Sanchez vd., 2007). Programa bağlılık olmaksızın uygulama sürecinde sonuçları etkileyen faktörleri ortaya koymak olası değildir (Hill, Snelgrove-Clarke ve Slaughter, 2015). Programa bağlılığın ele alınmasıyla birlikte programa bağlılığı engelleyen faktörlerin neler olduğunun anlaşılması sağlanacaktır (Dhillon vd., 2015). Örneğin programların uygulanmasında öğretmen özellikleri ön planda olmakta ve öğretmen özellikleri, programların benimsenip benimsenmeyeceğinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Bümen vd., 2014). Bundan dolayı öğretim programına bağlılığın incelenmesi ile öğretmenlerin hangi noktalarda öğretim programlarına ilişkin olumlu veya olumsuz tutum geliştirip geliştirmediklerini ortaya koymamız mümkün olabilecektir.

Öğretim programına bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalar bir uygulamanın başarıya ulaşmasında kavramın nasıl etkili olabileceğini göstermiştir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Mihalic, 2004). Öğretim programına bağlılığın ortaya konulması ile programa dair çıktılarının tasarım beklentilerini hangi düzeyde karşıladığıyla ilgili olarak içgörü kazanılmasında ve program geliştiricilerin uygulama alanlarındaki aksaklıkları belirlemelerinde önem arz ettiği söylenebilir (Dhillon vd., 2015). Vartuli ve Rohs (2009) kavramla ilgili olarak bağlılığın temin edilmeksizin aynı tutarlılık ve kesinlikte her sınıfta öğretim programına bağlı kalındığını ve öğretim programının yerine getirildiğini sadece varsayabileceğimize vurgu yapmaktadırlar. Bundan dolayı da bağlılıkla ilgili verilerin elde edilmesi ile bugünün sınıflarında eğitim uygulamalarının etkililiği için talepler ortaya konulurken programa bağlılığın artan bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Vartuli ve Rohs, 2009).

### **Öğretim Programına Bağlılık Kavramının Ölçülmesi**

Programa bağlılık ölçümlerinin başlıca ruh sağlığı ve önleyici program (içki, sigara kullanımının engellenmesi gibi) alanlarında kullanıldığı görülmektedir (Bond, Evans, Salyers, William ve Kim, 2000). Kavramın ölçülmesi, uygulama süreci sonunda, programın tasarlandığı şekliyle etkili bir şekilde uygulanıp uygulanmadığının değerlendirilmesi anlamında kullanılmaktadır (Carroll vd., 2007). Bağlılığın ölçülmesinde

test edilen program modelinin açıkça belirtilmesine, modelin kritik bileşenlerinin tanımlanmasına, bu bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin ortaya konulması ve uygulama sonucunun orta ölçekli ve uzun dönem sonuçlarıyla olan ilişkiyi içermesine ihtiyaç vardır (Bond vd., 2000; Mowbray vd., 2003). Kavramın değerlendirilmesi için açık ve sistematik bir çalışma alanının iyi bir şekilde ele alınması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Nelson, Cordray, Hulleman, Darrow ve Sommer, 2012). Bunun yanı sıra, programa bağlılıkla ilgili “sistematik olmayan değerlendirmeler kavramla ilgili bilgilerin kalitesini ve kullanılabilirliğini” azaltabilir (Nelson vd., 2012, 375). Öğretim programına bağlılık kavramının ölçülmesi ve ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesinin, programların uygulanma sürecine yönelik içgörü kazanılmasına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde gerekli olacak boyutların ne olması gerektiği konusunda tam bir fikir birliği olmadığı görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998). Ancak programa bağlılıkla ilgili boyutlar belirlenmeksizin bağlılığın değerlendirilmesi olası değildir (Gerstner ve Finney, 2013). Uygulamanın ölçülmesiyle ilgili kritik öğelerin tanımlanması program bağlılığı modellerinde yaygın olarak görülmektedir ve literatürde de bu öğelerin belirlenmesi yönünde bir eğilim vardır (Dhillon vd., 2015). Literatürde öğretim programına bağlılığın ölçülmesiyle ilgili beş boyutun ön plana çıktığı görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Songer ve Gotwals, 2005; O'Donnell, 2008). Bu boyutlar uyuma (adherence), süre (exposure), uygulamanın kalitesi (quality of delivery), katılımcıların tepkileri (participant responsiveness) ve program farklılıkları (program differentiation) olarak görülmektedir.

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesiyle ilgili boyutlar genellikle benzer şekillerde tanımlanmaktadır (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Gerstner ve Finney, 2013; Bümen vd., 2014). Uyuma (adherence) boyutu, Dane ve Schneider (1998, 45) tarafından “belirli program bileşenlerinin program kılavuzlarında belirtildiğine göre ne ölçüde yerine getirildiği” şeklinde, Dusenbury vd. (2003, 241) kavramı “belirli aktivitelerin ve metotların uygulanmasının, yazılı olan programın ortaya koyduğu yol ile ne oranda tutarlı olduğu” şeklinde ele almışlardır. Süre (exposure) boyutunu, Dane ve Schneider (1998, 45) “a) uygulanan programın oturum sayısı, b) her oturumun uzunluğu veya c) program tekniklerinin uygulanma sıklığı” olarak; Bümen vd. (2014, 208) “Program uygulamalarının sıklığı, sayısı veya süresi” olarak tanımlamışlardır. Uygulamanın kalitesi (quality of delivery) boyutunu; Dane ve Schneider (1998, 45) “tanımlanan içeriğin uygulanmasıyla doğrudan ilgili olmayan programın niteliksel yönlerinin bir ölçüsü (ör. program uygulayıcısının istekli olması vb.)”, Bümen vd. (2014, 208) “kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulayıcılar tarafından uygulanma tarzı” olarak ortaya koymuşlardır. Katılımcıların tepkileri (participant responsiveness) boyutu; Dusenbury vd. (2003, 241) tarafından “katılımcıların programın aktivitelerine ve içeriğine katılma ve alakadar olma düzeylerinin derecelenmesi” olarak; Bümen vd. (2014, 208) “programa dâhil olan ve etkinliklerin uygulayıcılar tarafından uygulanma

tarzi” şeklinde belirtmişlerdir. Program farklılıkları (program differentiation) boyutuyla ilgili olarak; Bümen vd. (2014, 208) “yeni öğretim programını emsal ya da eski programlardan ayırt eden, kendine özgü kritik özellikler” olarak; Gerstner ve Finney (2013, 19) “öğrencilerin hedeflere ulaşmasını teorik olarak olanaklı kılacak programın belirli özelliklerinin detaylandırılması” olarak ifade etmişlerdir.

Dane ve Schneider (1998) öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde her boyuttan dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğretim programına bağlılık ilgili kapsamlı bir bakış açısının sağlanması için bağlılığın ölçülmesinde bu beş boyutunda araştırmacılar tarafından ele alınması gerekliliğini belirtmişlerdir. Ancak program uygulamalarının incelendiği birçok çalışmada uyma ve süre boyutlarının ölçümlerinin kullanıldığı ve çok az çalışmanın diğer boyutları dikkate aldığı görülmektedir (Mihalic, 2004). Örneğin Mowbray vd. (2003) de bu boyutların tek bir yöntem ya da ölçme aracıyla ölçülemeyeceğini belirterek bu boyutları iki grupta incelemişlerdir. Yapı bağlılığının uyma ve süre boyutlarını içerdiği, süreç bağlılığının da uygulamanın kalitesi ve program farklılıklarını kapsadığını, katılımcı tepkilerinin ise her iki gruba da dâhil olduğunu ortaya koymuşlardır. Bütün boyutların öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde kullanılıp kullanılmayacağı konusunda belli bir netlik olmasa da uygulamanın açıklığa kavuşturulmasında çok yönlü metotların ve kaynakların kullanılarak program bağlılığının tüm yönleriyle ele alınması en uygun yol olarak görülmektedir (Johnson, Mellard, Fuchs ve McKnight, 2006).

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde gözlemler, öğretmen anketleri, kişisel raporlar ve derslerin video kayıtları gibi veri toplama yollarının kullanıldığı görülmektedir (Johnson vd., 2006). Mowbray vd. (2003, 327) bağlılığın ölçülmesinde en yaygın olarak kullanılan yöntemleri; “1) uzmanlar tarafından oluşturulan proje dokümanları, alan gözlemleri, görüşmeler ve videokasetlere dayanan değerlendirmeler; 2) hizmet verilen bireyler tarafından tamamlanan anketler” olarak belirtmişlerdir. Dusenbury vd. (2003) de programa bağlılığın boyutlarıyla ilgili değerlendirmelerde daha çok uygulayıcıların kişisel raporlarıyla araştırmacıların gözlemlerinin ön plana çıktığı üzerinde durmaktadırlar. Kavramın ölçülmesinde mevcut yöntemlerin kullanılmasının yanı sıra yeni veri toplama araçları da geliştirilerek geçerli ve güvenilir ölçümlerin elde edilmesi sağlanabilir.

Öğretim programlarının eğitimin önemli bileşenlerinden biri olması ve süreçte öğretmenlerin programları uygulama şekillerinin eğitim-öğretimin verimliliğini sağlamada etkili olduğu söylenebilir. Bundan dolayı bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını çok boyutlu olarak belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar’a göre (2015, 77), tarama modelleri “geçmişte ya da halen var olan bir



durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlardır.” Ayrıca araştırmannın bu bölümünde çalışma grubuna, veri toplama aracının geliştirilme sürecine ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Etik kurul onayı, makale verileri 2020 yılı öncesinde elde edildiği ve makale yüksek lisans tezin-den üretildiği için yoktur.

### Çalışma Grubu

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek için geliştirilen ölçek Balıkesir ili Altteylül (142) ve Karesi (196) ilçelerinde görev yapan 338 sınıf öğretmeni ve ortaokul düzeyindeki branş öğretmenlerinden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 167’si (%49,4) erkek, 171’i (%50,6) kadındır. Öğretmenlerin 189 (%55,9)’u sınıf öğretmeni, 149’u ise (%44,1) ortaokullarda çeşitli branşlarda (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Yabancı Dil, Görsel Sanatlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Müzik) görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 35’i (%10,4) 1-5 yıl, 49’u (%14,5) 6-10 yıl, 66’sı (%19,5) 11-15 yıl, 83’ü (%24,6) 16-20 yıl kıdemde ve 105’i (%31,1) 21 yıl ve üstü kıdemdedir.

### Ölçeğin Hazırlanışı ve Yapısı

Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak kuramsal yapı ve değişik araştırmalarda kullanılmış olan ölçekler gözden geçirilmiştir (Bümen vd., 2014; Dhillon vd., 2015; Dikbayır ve Bümen, 2016; Döş vd., 2017; Keith vd., 2010; Lynch, 2007; Mowbray vd., 2003; Nelson vd., 2012; Vartuli ve Rohs, 2009; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Elde edilen veriler doğrultusunda 62 maddenin yer aldığı madde havuzu belirlenmiştir. Beşli likert olarak düzenlenen taslak formun kapsam ve görünüş geçerliği bakımından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında uzman olan 3 öğretim üyesi tarafından ölçek maddeleri değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçekteki bazı maddeler yeniden düzenlenmiş; bazı maddeler ise ölçekten çıkarılarak madde sayısı 59’a düşürülmüştür. Türkçe Eğitimi bilim dalında uzman bir öğretim üyesi tarafından ölçeğin dil ve anlatım yönünden incelenmesi sağlanmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda bazı maddeler yeniden ifade edilerek düzenlenmiştir. Taslak ölçekteki maddeler “5: Kesinlikle katılıyorum”, “4: Katılıyorum”, “3: Kararsızım”, “2: Katılmıyorum”, “1: Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert olarak tanımlanmıştır.

### Analiz Süreci

Balıkesir ilinin iki merkez ilçesinde görev yapan toplam 338 öğretmenden elde edilen veri setinin geçerlik ve güvenilirliğiyle ilgili analizler için temel varsayımları karşılama durumu incelenmiş, veri dağılımının normalliği, homojenliği ve doğrusallığı gözden geçirilmiştir. Standart hatalar ile birlikte basıklık ve çarpıklık katsayıları değerlendirilmiş, z değerleri incelenmiştir. Ayrıca mahalanoobis uzaklığı, P-P ve Q-Q grafikleri incelenmiştir (Farrell, Salibian-Barrera ve Naczk, 2007; Mardia, 1970). Böylece veri setinin tekli ve çoklu normallik bakımından gerekli varsayımları karşıladığı görülmüş-

tür. Daha sonra elde edilen verilerin başka bir ifade ile örneklemin yeterliliğine ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ayrıca AFA ile tespit edilen faktörlerin başka bir ifadeyle hipotez bağlamında ortaya konan faktör yapılarına uygunluğunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Ayrıca Uyum geçerliği için Ortalama Açıklanan Varyans (OAV-Average Variance Extracted [AVE]) ve Birleşik Güvenirlik (BG-Composite Reliability [CR]) analizi yapılmıştır. OAV indeksinin 0.50'den büyük olması kabul edilmekle birlikte BG indeksinin 0.60 ve üstünde olması durumunda OAV değerinin 0.40 ve üstünde olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu çalışmada ölçeğin ölçmeye yöneldiği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği; a) yakınsama geçerliği (convergent validity) ve b) ıraksama geçerliğinin (divergent validity) bir başka versiyonu olan ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır (Gouveia ve Soares, 2015; Raykov, 1997). Faktör yapıları belirlendikten sonra ölçeğin geneli ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha ve Omega güvenirlilik analizi ile analiz yapılmıştır.

## **Bulgular**

### **Açıklayıcı Faktör Analizi**

Uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin testi (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi ile analiz yapılmıştır. KMO değeri 0.880 ve Bartlett Küresellik Testi'nin sonucunun ( $X^2=7752.574$ ) anlamlı olduğu ( $p<.05$ ) belirlenmiştir. Büyüköztürk (2013) KMO değerinin .60'dan yüksek bir değer almasının beklendiğini vurgulamaktadır. Can (2014) da KMO değerinin 0.70 ve üzerinde bir değer almasının iyi düzeyde bir ilişkiyi gösterdiğini belirtmektedir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre ölçeğin AFA ile değerlendirilmeye uygun olduğu görülmüş ve ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacı ile AFA yapılmıştır. Bu amaçla Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile analiz gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla elde edilen veriler dik döndürme işlemine de tabi tutulmuştur. Dik döndürmenin birden fazla birbirinden bağımsız boyut elde edilmesi istendiğinde tercih edilen bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Şencan, 2005). Ayrıca dik döndürme yönteminde faktörler ilişkisiz (dik bağımsız) iken eğik döndürmede bu koşulun göz önünde bulundurulmadığı belirtilmektedir (Saraçlı, 2011, 23). Bu sebeplerden dolayı çalışmada dik döndürme yönteminin kullanımı uygun görülmüştür. Can (2014) korelasyon matrisinde 0.33 ve üzerindeki korelasyon katsayısına sahip maddelerin sayıca fazla olması gerektiğini belirtmektedir. AFA sonucunda ölçeğin faktörlere göre modellenebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). AFA'ya ilişkin sonuçlar **Tablo 1**'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne ait Faktörler ve Faktör Yük Değerleri

Ölçek Maddeleri	Boyutlara Göre Faktör Yükleri						
	Öğretmen Eğitimi	Katılımların Tepkileri	Uyuma	Süre	Uygulamanın Kalitesi	Programın Farklılıkları	Okul İklimi
öe5. Okulunda programın gerektirdiği değişime uyum vardır.	.826						
öe4. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır.	.765						
öe6. Okulunda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır.	.763						
öe7. Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur.	.743						
öe8. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarına paylaşılr.	.739						
öe2. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır.	.725					.302	
öe1. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim.	.705					.321	
öe3. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir.	.587						
kt7. Öğrencilerin hazırlanmış oldukları dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım.		.838					
kt2. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur.		.838					
kt1. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-tekniikleri belirlemede etkili olur.		.775					
kt6. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.		.763					
kt4. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım.		.750					
kt3. Öğrencileri öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim.		.739					
kt5. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlıyorum.		.715					
u5. Sınıf seviyesine göre gerektiğinde kazanımları birleştirerek işliyorum.			.743				
u4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum.			.720				
u3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayırt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere <u>yer veremiyorum</u> .			.685				
u2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum			.642				
u7. Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum.			.639				
u6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda <u>yer veremiyorum</u> .			.623				
u1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum.			.597				
u8. Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum.			.490				
s2. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum.			.796				
s4. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırırım.			.772				
s3. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum.		.370	.769				
s1. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır.			.739				
s5. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırırım.			.732				
uk3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum.					.808		
uk2. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum.					.790		
uk1. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar <u>yaratamam</u> .					.773		
uk5. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum.					.760		
uk4. Öğretim yöntem-tekniğinde çeşitliliğe yer veriyorum.					.571		
pf3. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema gibi) programın etkili uygulanmasına katkı <u>sağlamıyor</u> .	.370					.738	
pf1. "Hedef-davranış" kavramı yerine "kazanım" kavramının yer alması uygulamada her hangi bir farklılığı neden <u>olmamaktadır</u> .						.723	
pf2. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır.			.392			.691	
pf4. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum.			.359			.689	
pf5. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum.			.308			.614	
oi3. Okulunda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir.						.829	
oi1. Öğretmenler arasında programla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır.						.805	
oi2. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır.						.773	
oi4. Programın öğördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır.						.669	
Toplam Varyans %61.226; Her boyutun açıkladığı Varyans%	12.684	10.463	9.463	8.285	7.205	7.047	6.094

“Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği”nin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 7 faktör ve 42 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek faktör yapısı incelendiğinde birinci faktörde toplam 8 maddenin yer aldığı görülmektedir. Bu faktör öğretmenlerin programlara yönelik olarak hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili olduğu için “Öğretmen Eğitimi” şeklinde adlandırılmıştır. Öğretmen eğitimi boyutunda yer alan maddelerden yük değeri en yüksek olanın 0.826 ile 5. madde olduğu saptanmıştır. Aynı boyutta en düşük faktör yük değerinin ise 0.587 ile 3. maddede olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktörün 7 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçek maddeleri incelendiğinde programın uygulanma sürecinden etkilenenler dikkate alındığı için bu faktör “Katılımcıların Tepkileri” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 0.838 faktör yük değeriyle 2. ve 7. maddeler en yüksek değere sahipken, 5. madde 0.715 faktör yük değeriyle en düşük değere sahiptir. Ölçeğin üçüncü faktöründe 8 madde yer almaktadır. Üçüncü faktör altında yer alan ölçek maddeleri incelendiğinde maddelerin programın öğelerine öğretmenlerin ne düzeyde uyduklarını dikkate aldığı için “Uyma” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 0.743 faktör yük değeriyle 5. madde en yüksek değere sahipken, 8. madde 0.490 faktör yük değeriyle en düşük değere sahiptir. Ölçekteki dördüncü boyutta 5 madde yer almıştır. Dördüncü boyut programın uygulanması sırasındaki süreleri dikkate aldığı için “Süre” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde 2. madde 0.796 faktör yük değeriyle en yüksek değere sahipken, 5. maddenin 0.732 faktör yük değeriyle en düşük yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Ölçekteki beşinci faktörde 5 madde olduğu belirlenmiştir. Beşinci faktörde eğitim uygulamalarının niteliği ön planda olduğu için “Uygulamanın Kalitesi” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 0.808 faktör yük değeriyle 3. madde en yüksek değere sahipken, 4. madde 0.571 faktör yük değeriyle en düşük değere sahiptir. Ölçeğin altıncı faktöründe 5 madde olduğu belirlenmiştir. Altıncı faktör eski ve yeni programlar arasındaki farkları ortaya koyması ve öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlayacak programın belirli özelliklerinin detaylı olarak ele alınmasını kapsadığı için “Program Farklılıkları” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 0.738 faktör yük değeriyle 3. madde en yüksek değeri alırken 5. madde 0.614 faktör yük değeriyle en düşük değeri almıştır. Ölçeğin yedinci ve son faktöründe 4 madde yer almaktadır. Son faktörde okulda görev yapanların programlara bakış açılarıyla ilgili olduğu için “Okul İklimi” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde 3. madde 0.829 faktör yük değeri ile en yüksek değere sahip iken 4. madde 0.669 faktör yük değeriyle en düşük değere sahiptir. Ölçeğin “Uyma, Süre, Uygulamanın Kalitesi, Katılımcıların Tepkileri ve Program Farklılıkları” boyutlarının adlandırılmasında Bümen vd. (2014)’nin kavramlara yönelik çevirileri de göz önünde bulundurulmuştur. “Öğretmen Eğitimi” ve “Okul İklimi” boyutları programla ilişkili olarak gerekli görüldüğü için ölçeğe eklenerek isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan bu boyutlardan uyma boyutunda 1, 2, 3, 4 ve 6. maddeler, süre boyutunda 1 ve 2. maddeler, uygulamanın kalitesi boyutunda 1 ve 5. maddeler, katılımcıların tepkileri boyutunda 6. madde, program farklılıkları boyutunda 1, 3 ve 4. maddeler, öğretmen eğitimi boyutunda ise 2. madde ters kodlu olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin

analizlerde bu durum dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin genelinden elde edilen puanlar, öğretmenlerin genel bağlılıklarının bir göstergesi olarak kullanılabilir. Ancak genel ortalamaların alınması, öğretmenlerin programa bağlılıklarının hangi boyutta düşük, hangi boyutta yüksek olduğu fikrini vermeyecektir. Bir öğretmen program farklılıkları ile ilgili ortalamasının yüksek, okul iklimi ortalamasının düşük olması durumunda öğretmen bağlılıklarının hangi hususlarda eğitim gereksinimi olduğu ya da öğretmenlere hangi konularda rehberlik edileceği konusunda fikir vermeyecektir.

### Doğrulamalı Faktör Analizi

Ölçekte AFA'dan sonra gizil değişkenlere ilişkin teoriyi test etmek için DFA gerçekleştirilmiştir. DFA, belirlenen k sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörlerle yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesini sağlarken DFA'nın yapı geçerliliğinin ortaya konulmasında etkili olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekerci-oğlu ve Büyüköztürk, 2010, 267-271). Ölçekte DFA'yla yapı geçerliliği test edilmiştir. İlk yapılan analizde bazı indeks uyum değerlerinin iyi çıkmadığı belirlenmiştir. Örneğin; SRMR= 0.056, NFI= 0.91, GFI= 0.81 ve AGFI= 0.79 olduğu gözlenmiştir. Diğer indeksler ise iyi uyum düzeyindedir. Düşük olan uyum indekslerinin daha iyi hale getirilmesi için hata varyanslarında düzeltmeye gidilmiştir. KATTEP (Katılımcı Tepkisi) boyutunda 5 ile 6 ve 6 ile 7. maddeler, OEGT (Öğretmen Eğitimi) boyutunda 1 ve 2. maddeler, OKIKLİM (Okul İklimi) boyutunda 3 ve 4. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonucunda uyum indekslerinde nisbi bir iyileşme gözlenmiştir. DFA'ya ilişkin uyum indeks değerleri **Tablo 2'**de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine ait DFA'ya İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum indeksi	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	RMSA	RMSEA
Değer	1422.96	793	1.79	.83	.81	.96	.92	.96	.054	.029	.031	.049
Yorum			M*	K/İyi	K/İyi	M	M	M	K/İyi	M	M	M

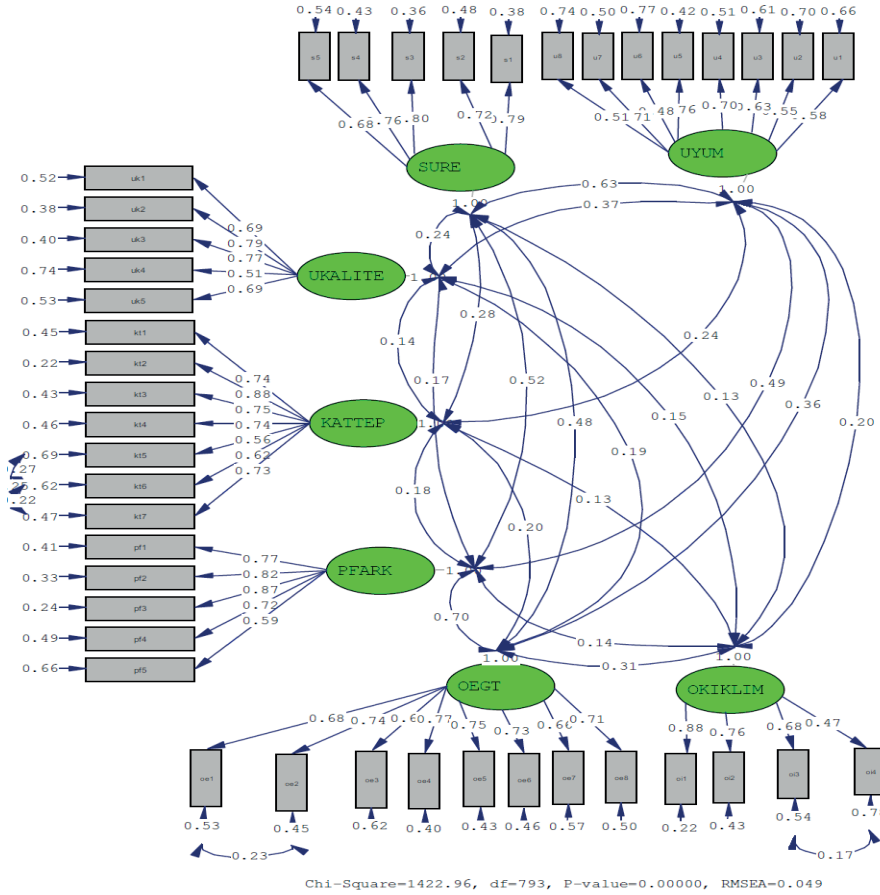
\*M=Mükemmel; \*\*K/iyi= Kabul edilebilir/İyi

**Tablo 2** incelendiğinde,  $\chi^2$  değerinin 1422,96 olduğu görülmektedir.  $\chi^2$  değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesi de dikkate alınmalıdır. Bu iki değer birbirine oranı hesaplandığında ( $\chi^2/sd$ ) 1.79 elde edilmektedir. Bu sonuç 3'ün altında bir değer olduğu için uyum derecesinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.  $\chi^2/sd$  değerinin anlamlı olmamasının ve ( $\chi^2/sd \leq 3$ ) olmasının modelin uyumluluğunu gösterdiği ifade edilmektedir (Karagöz, 2019, 1038). Uyum indeksleri içinde yer alan RMSA'nın değeri 0.031 olarak bulunmuştur. RMSA'nın 0.080 ve bu değerden düşük olması, uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI ve AGFI değerlerinin sırasıyla 0.83 ve 0.81 olduğu gözlenmektedir. Bu indeks değerleri 1'e yaklaştıkça uyum düzeyi mükemmel-

leşmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda modelin uyumluluğu ile ilgili değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yine Tablo 2’de SRMR değerinin 0.054 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.05’den düşük olması mükemmel düzeyde uyumu, 0.05 ile 0.08 arasında bir SRMR değerinin ise kabuledilebilir uyum gösterdiği belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmada SRMR değeri kabuledilebilir düzeyde belirlenmiştir. RMSEA değerinin  $0 \leq RMSEA \leq 0.05$  aralığında olmasının iyi uyumu gösterdiği belirtilmektedir (Schermelell-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmadan elde edilen RMSEA değerinin (0.049) iyi uyumu gösterdiği ya da mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir.

NNFI ve CFI uyum indekslerinin değerleri sırasıyla 0.96 ve 0.96’dır. NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 1’e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaştığı ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, 607). Çalışmada bu değerlerin mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda uyum düzeyinin iyi olduğu söylenebilir. DFA uyum indeksleri, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek için geliştirilen ölçeğin AFA ile belirlenen modelin uygunluğunun ve yerindeliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda standartlaştırılmış faktör yüklerini gösteren yol analizi diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur. Yapılan analizler ile ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı göstermektedir.

Şekil 1. Standardize Edilmiş Yol Analizi Diyagramı



Standardize edilmiş yol analizi diyagramında gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin de anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örtük değişkenler arasında standardize edilmiş korelasyonların anlamlı ve yol diyagramında çizilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1'in üstünde olmadığı belirlenmiştir (Bentler ve Bonett, 1980; Tabachnick ve Fidell, 2007). DFA sonucunda Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin toplam AFA ile belirlenen 42 maddelik 7 alt boyuttan oluşan yapısının doğrulandığı gözlenmiştir.

### Yakınsama ve Ayırt Edici Geçerlik

DFA yapı geçerliliği belirlenmesi için kullanılsa da Campbell ve Fiske (1959) bir ölçme aracının “yapı”sını belirlemede iki yol önermiştir. Bunlar yakınsama ve ayırt edici geçerliktir. Yakınsama geçerliği, göstergelerince iyi derecede ölçülen özelliğin güven derecesi iken ayırt edici geçerlik birbiri ile ilgisiz farklı özellikleri ölçme derecesidir. Fornell-Larcker (1981) kriteri, DFA’da modelin örtük değişkenleri arasında paylaşılan ortak varyansın derecesini değerlendirmede yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kriter göre ölçüm modelinin yakınsama geçerliliği (convergent validity), Ortalama Açıklanan Varyans (OAV- Average Variance Extracted [AVE]) ve Birleşik Güvenirlik (BG-Composite Reliability [CR]) ile değerlendirilebilmektedir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin ölçmeye yöneldiği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği; a) yakınsama geçerliği (convergent validity) ve b) iraksama geçerliğinin (divergent validity) bir başka versiyonu olan ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) ve Birleşik Güvenirlik (BG) değerleri **Tablo 3**’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Birleşik Güvenirlik ve Ortak Açıklanan Varyans

	BG	OAV	1	2	3	4	5	6	7
1-Süre	.87	.57	(.75)						
2-Uygulama Kalitesi	.82	.50	.24	(.71)					
3-Program Farklılığı	.87	.58	.52	.17	(.76)				
4-Katılımcı Tepkisi	.88	.53	.28	.14	.18	(.73)			
5-Uyum	.83	.40	.63	.37	.49	.24	(.63)		
6-Öğretmen Eğitimi	.88	.49	.48	.19	.70	.20	.36	(.70)	
7-Okul İklimi	.80	.52	.13	.15	.14	.13	.20	.31	(.72)

Ölçeğin BG katsayılarının hepsi 0.80 üzerindedir. OAV değerleri ise Uyum alt boyutunun 0.40, Öğretmen Eğitimi alt boyutunun 0.49 ve diğerlerinin 0.50 ve üstünde olduğu gözlenmiştir. Her ne kadar OAV değerinin 0.50 ve üzerinde olması önerilse de BG katsayısının 0.70 ve üzerinde olması durumunda OAV değerinin 0.40 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Peterson, 2000). Ayırt edici geçerlik için ise Fornell ve Larcker (1981) kriteri kullanılmıştır. Buna göre OAV değerinin karekökü ile her bir satır-sütündeki her bir yapı arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre her bir yapı arasındaki korelasyon, OAV değerinin karekökünün altındadır. Bu nedenle her bir yapının birbirinden ayrı özelliği ölçtüğü söylenebilir.

### Güvenirlik ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği ise hem yapı güvenirliliği hem de Cronbach Alpha katsayısı ile test edilmiştir. Ayrıca Omega Reliability



değeri hesaplanarak Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı ile karşılaştırılmıştır. Metodoloji uzmanları,  $\alpha$ 'nın daha genel biçimi olan McDonald's omega'sına ( $\omega$ ) göre optimal bir güvenilirlik ölçüsü olmadığı konusunda uyarılmaktadırlar (Hayes ve Coutts, 2020). Omega güvenirlik katsayısı, bir ölçeğin birden fazla faktör yapısı (farklı boyutları) olduğu durumda daha etkili sonuçlar vermektedir (Peters, 2014). Diğer taraftan CFI ve RMSEA uyum indeksleri her zaman uyumun iyiliği ile uyuşmamaktadır. Bu anlamda Omega güvenirlik katsayısı bunun için iyi bir göstergedir. Ayrıca örnekleme hataları içinde Omega güvenirlik daha sağlıklı sonuçlar üretmektedir (Deng & Chan, 2016; Revelle & Zinbarg, 2009). Özetlemek gerekirse, ilişkili ölçüm hataları, çok boyutluluk veya eşit olmayan faktör yükleri olduğu durumda Omega güvenirlik ölçüsünün hesaplanması önerilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada her ikisine de yer verilmiştir (McDonald, 1999; Zinbarg, Revelle ve Yovel, 2007). Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne ait faktör analizi sonucunda belirlenen her bir boyuta ilişkin ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyon ve madde silindiğindeki Cronbach Alpha Katsayısı değerleri **Tablo 4**'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'ne İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonu ve Madde Silindiğindeki Cronbach Alpha Katsayısının Alt Boyutlara Göre Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Ortalama	SS	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha Katsayısı	Cronbach Alpha	Omega Güvenirlik
Uyma	U1.madde	3.59	.965	.659	.496	.824	.84	.85
	U2.madde	3.91	.741	.640	.517	.816		
	U3.madde	4.14	.759	.721	.616	.803		
	U4.madde	4.01	.685	.735	.645	.801		
	U5.madde	4.03	.653	.782	.709	.795		
	U6.madde	3.80	.681	.615	.499	.818		
	U7.madde	3.85	.788	.722	.611	.803		
	U8.madde	3.50	.893	.612	.451	.828		
Süre	S1.madde	4.00	.602	.837	.747	.870	.89	.90
	S2.madde	3.93	.605	.834	.742	.871		
	S3.madde	4.12	.645	.874	.794	.858		
	S4.madde	4.08	.682	.855	.759	.867		
	S5.madde	3.98	.704	.800	.670	.888		

<b>Uygulamanın Kalitesi</b>	Uk1.madde	2.38	.878	.768	.624	.778		
	Uk2.madde	2.65	.933	.803	.664	.765		
	Uk3.madde	2.71	.884	.807	.681	.761		
	Uk4.madde	3.20	.899	.655	.460	.825	.81	.81
	Uk5.madde	2.76	.897	.771	.624	.778		
<b>Katılımcıların Tepkileri</b>	Kt1.madde	3.79	.723	.774	.686	.874		
	Kt2.madde	3.85	.667	.830	.767	.866		
	Kt3.madde	3.90	.650	.745	.660	.878		
	Kt4.madde	3.63	.790	.760	.656	.878		
	Kt5.madde	3.62	.825	.737	.621	.883	.89	.90
	Kt6.madde	3.54	.837	.784	.681	.876		
	Kt7.madde	3.69	.736	.835	.766	.865		
<b>Program Farklılıkları</b>	Pf1.madde	4.08	.640	.806	.685	.827		
	Pf2.madde	4.18	.564	.815	.717	.822		
	Pf3.madde	4.19	.596	.859	.773	.806	.86	.87
	Pf4.madde	3.94	.710	.804	.663	.834		
	Pf5.madde	3.94	.678	.735	.570	.858		
<b>Öğretmen Eğitimi</b>	Öe1.madde	4.24	.645	.775	.699	.891		
	Öe2.madde	4.26	.609	.816	.756	.886		
	Öe3.madde	3.99	.729	.671	.554	.905		
	Öe4.madde	4.12	.663	.805	.735	.888		
	Oe5.madde	4.15	.719	.813	.738	.887		
	Oe6.madde	4.04	.671	.788	.712	.890	.90	.92
	Oe7.madde	4.04	.650	.746	.661	.894		
	Oe8.madde	4.05	.619	.791	.722	.889		
<b>Okul İklimi</b>	Oi1.madde	2.76	1.013	.842	.677	.691		
	Oi2.madde	2.54	.975	.806	.626	.720		
	Oi3.madde	2.41	.843	.804	.656	.710	.78	.79
	Oi4.madde	2.63	.920	.676	.442	.808		
<b>Ölçeğin Genel</b>							.91	.93

Tablo 4 incelendiğinde 1.alt boyut olan “Uyma” boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değerini 0.782 ile 5.maddede, en düşük değerini ise 0.612 ile 8.maddede almıştır. İkinci alt boyut olan “Süre” boyutunda 3.madde 0.874 ile madde toplam korelasyonunda en yüksek değere sahipken 5.madde 0.800 ile en düşük değere sahiptir. Üçüncü alt boyut olan “Uygulamanın Kalitesi” boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değerini 0.807 ile 3.maddede alırken, en düşük değerini 0.655 ile 4.maddede almıştır. Dördüncü alt boyut olan “Katılımcıların Tepkileri” boyutunda madde toplam korelasyonu açısından en yüksek değeri 7.madde 0.835 ile alırken, en

düşük değeri ise 5.madde 0.737 ile almıştır. Ölçeğin beşinci boyutu olan “Program Farklılıkları” boyutunda ise 3.madde 0.859 ile en yüksek değeri elde ederken 5.madde 0.735 ile en düşük değeri elde etmiştir. Altıncı boyut olan “Öğretmen Eğitimi” boyutunda madde toplam korelasyonu açısından en yüksek değeri 2.madde 0.816 ile alırken, en düşük değeri ise 0.671 ile 3.maddeye aittir. Yedinci ve son boyut olan “Okul İklimi” boyutunda madde toplam korelasyonu en yüksek değeri 0.842 ile 1.maddeye ait iken en düşük değer 0.676 ile 4.maddeye aittir.

Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık bağlamında Cronbach Alpha katsayısı ve Omega güvenilirliği ile hesaplanmıştır. Omega güvenilirlik katsayısı faktör analizi modeline dayanmaktadır (McDonald, 1999). Faktör yüklerinin eşit olmadığı durumlarda ve çok boyutlu ölçeklerde Omega Güvenirliğinin hesaplanması önerilmektedir (Zinbarg, Yovel, Revelle ve McDonald, 2006). Sonuçlar incelendiğinde “Uyma” alt boyutu altında bulunan toplam 8 maddeye ait olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Ölçekteki “Süre” alt boyutunda da bulunan toplam 5 maddeye ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin “Uygulamanın Kalitesi” alt boyutunda toplam 5 madde yer alırken Cronbach Alpha katsayısı 0.81 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki “Katılımcıların Tepkileri” alt boyutunda toplam 7 madde yer alırken Alpha güvenilirlik katsayısı da 0.89 olarak bulunmuştur. “Program Farklılıkları” alt boyutunda bulunan toplam 5 maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin “Öğretmen Eğitimi” alt boyutunda toplam 8 madde yer alırken Alpha güvenilirlik katsayısı da 0.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin “Okul İklimi” alt boyutunda yer alan toplam 4 maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı da 0.78 olarak belirlenmiştir. Her bir alt boyutun Omega Güvenirliği ise Alpha güvenilirlik katsayılarına eşit ya da daha büyük olduğu gözlenmiştir. 42 maddenin yer aldığı ölçeğin geneline ilişkin olarak bulunan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.91, Omega güvenilirlik katsayısı ise 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin hem alt boyutları hem de geneline ait olarak belirlenen güvenilirlik katsayılarının iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğe ilişkin alt boyutlar ve ölçeğin genelinin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin alana kazandırılmasıdır. Ölçek çalışması Balıkesir ilinin merkez ilçelerinde görev yapan ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğretmenlerden elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. AFA ile yapılan analiz sonucunda ölçeğin 42 madde ve 7 faktörden oluştuğu; ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 61.226 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin 1. alt boyutunun “Uyma”, ikinci alt boyutunun “Süre”, üçüncü alt boyutunun “Uygulamanın Kalitesi”, dördüncü alt boyut olarak “Katılımcıların Tepkileri”, beşinci alt boyutta “Program Farklılıkları” yer alırken altıncı alt boyutta “Öğretmen Eğitimi” ve yedinci alt boyutta da “Okul İklimi” boyutu yer almıştır.

Okulların geleceğe yönelik amaç ve hedeflerin kazandırılmasında etkili kurumlar olduğu ifade edilebilir. Dünyadaki ekonomik ve teknolojik alandaki hızlı değişim ve dönüşümlerden etkilenen okulların varlıklarını sürdürebilmeleri için değişimlere ayak uydurarak etkili bir yapı sergilemeleri beklenmektedir. Bu açıdan okulların söz konusu amaca ulaşabilmeleri için vizyon ve misyonlarını açıkça ortaya koymaları ve gelişimlerini sürdürebilmeleri için planlamalar yapmaları gerektiği belirtilmektedir (Polatcan ve Cansoy, 2018). Bundan dolayı okulların planlama yapabilmeleri için onlara kılavuz olabilecek öğretim programlarına ihtiyaç duydukları söylenebilir. Birçok çalışmada da okulların etkililik kazanmalarında öğretim programlarının okulun bir bileşeni olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (Sammons ve Bakkum, 2011; Şenel ve Buluç, 2016). Bu açıdan okullar için önem arz eden öğretim programlarının bağlılıkla uygulanmasında okul ikliminin pozitif olarak şekillenmesinin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışma bağlamında geliştirilen ölçekte bu durum göz önünde bulundurularak ölçekte okul iklimi boyutuna yer verilmiştir. Böylece öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken programa bağlılıklarını etkileyebilecek olumlu bir okul ikliminin kurumlarında hâkim olup olmadığının anlaşılması amaçlanmıştır. Bektaş ve Nalçacı da (2013), okul iklimine ilişkin olarak olumlu bir okul ortamının oluşumunun sağlandığında öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin pozitif yönde bir seyir izleyeceğini ve okuldaki tüm paydaşların birbirlerine saygı duydukları bir yapının hâkim olacağını belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi okul ikliminin pozitif yönde gelişimi ile ilişkiler açısından olumlu bir yapının ortaya çıktığı söylenebilir. Bu şekilde öğretmenlerin öğretim programlarıyla ilgili paylaşım ve işbirliklerinin de artacağı ifade edilebilir.

Öğretim programlarının öğrencilerin yalnızca okulda belirlenmiş konuları öğrenmelerinin ötesinde eğitim-öğretim sürecinin nasıl şekillendirileceğine odaklandığı ve bu süreçte öğretmenlere yol gösterici bir rol oynadığı belirtilmektedir (Yalçın, 2019). Ayrıca öğretmenler sınıflarını örgütlemeye ve öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde etkili bir rol oynadığı için bu sürecin önemli bir aktörü olarak görülmektedir (Gökçe ve Kahraman, 2010). Buna bağlı olarak geliştirilen ölçekte öğretmenlerin öğretim programına ilişkin süreçte nasıl bir bakış açısı içinde olduklarını belirlemeye yönelik maddeler ilgili boyutlar altında yer almıştır. Bu boyutlardan biri de uyma boyutudur. Uyma boyutu Dane ve Schneider (1998, 45) tarafından “belirli program bileşenlerinin program kılavuzlarında belirtildiğine göre ne ölçüde yerine getirildiği” şeklinde tanımlanmıştır. Uyma boyutuna ilişkin maddelerde, öğretim programlarında yer alan kazanımların, süreçte gerçekleştirilen etkinliklerin nasıl planlandığına ve etkinliklerin hangi becerilere göre şekillendiğine ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Böylece öğretmenlerin öğretim programlarına uyma düzeylerine ilişkin öngörü sağlamak amaçlanmıştır.

Literatürde öğretim programına bağlılık kavramının bir boyutu olarak belirtilen süre boyutuna ilişkin maddelere ölçekte yer verilmiştir. Süre boyutu Dane ve Schneider (1998, 45) tarafından “a) uygulanan programın oturum sayısı, b) her oturumun uzunluğu veya c) program tekniklerinin uygulanma sıklığı” olarak; Bümen vd. (2014,

208) tarafından ise “program uygulamalarının sıklığı, sayısı veya süresi” olarak tanımlanmıştır. Bu noktada ölçekte süre boyutuna öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda donanımlı olmalarının etkili ve verimli bir eğitim-öğretim sürecinin geçirilmesini sağlayacağı düşünüldüğü için yer verilmiştir. Süre boyutuna ilişkin maddeler öğretim programlarında yer alan kazanım ve etkinlikler için sürenin ne şekilde ele alındığını ve programda yer verilen çeşitli etkinlikler (proje, soru-cevap vb.) için gerekli zamanın ayrılıp ayrılmadığını belirlemeye yönelik maddeleri içermektedir. Bu şekilde programda öngörülen kazanım ve etkinliklere yönelik zamanın ne şekilde kullanıldığı ve bu süreçte öğretim programlarında belirlenen sürelerle ne oranda bağlı kalındığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretim programına bağlılığın diğer bir boyutu olan uygulamanın kalitesi boyutu Dane ve Schneider (1998, 45) tarafından “tanımlanan içeriğin uygulanmasıyla doğrudan ilgili olmayan programın niteliksel yönlerinin bir ölçüsü (ör. program uygulayıcısının istekli olması vb.)”, Bümen vd. (2014, 208) tarafından da “kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulayıcılar tarafından uygulanma tarzı” olarak ortaya konmuştur. Ölçeğin uygulamanın kalitesi boyutuna ilişkin maddelerde öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanması için programda öngörülen etkinliklerin (geribildirim verme, kullanılan yöntem-tekniklerde çeşitliliği sağlama vb.) yerine getirilip getirilmediğine ilişkin soru maddelerine yer verilmiştir. Ayrıca olumsuz ya da uygulamanın kalitesinden uzaklaşıldığını gösteren ifadelerde ölçekte yer almıştır. Böylece süreçte öğretmenlerin programlarda belirtilmiş olan faaliyetleri yerine getirme düzeyleri belirlenmeye çalışılırken ayrıca öğretim programında belirtilen etkinliklere ne oranda bağlı kalındığının da belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğrenciler eğitim-öğretim süreci içerisinde belirli hedef/kazanımlar çerçevesinde yetiştirilen bireyler olarak önemli bir konumda bulunmaktadır. Öğrencilerin farklı özelliklerinin çok boyutlu ele alınarak eğitim-öğretim sürecine yansıtılması sürecin etkililik kazanmasında önem arz etmektedir. Bu açıdan geliştirilen ölçekte alanyazında da yer alan katılımcıların tepkileri boyutuna yer verilmiştir. Dusenbury vd. (2003, 241) tarafından katılımcıların tepkileri boyutu “katılımcıların programın aktivitelerine ve içeriğine katılma ve alakadar olma düzeylerinin derecelenmesi” olarak ifade edilmiştir. Geliştirilen ölçekte de bu doğrultuda öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine katılım gösterme düzeylerini belirlemek ve bu süreçte öğrenci özellikleri ile öğrencilerden gelen dönütler bağlamında sürecin nasıl ele alındığını belirlemeye yönelik ifadeler yer verilmiştir. Böylece öğretim programlarında vurgulanan “öğrenci merkezli anlayışın” sürece yansıyor yansımadığına ilişkin bilgi sağlanması amaçlanmıştır.

Ölçekte yer alan diğer bir boyut olan program farklılıklarını Gerstner ve Finney (2013, 19) “öğrencilerin hedeflere ulaşmasını teorik olarak olanaklı kılacak programın belirli özelliklerinin detaylandırılması” olarak ifade etmişlerdir. Öğretim programları süreç içerisinde yaşanan değişimlerle ilişkili olarak farklı özellikler kazanmaktadır. Örneğin geçmiş dönemlerde programlarda hedef/davranış ifadelerine yer verilirken

günümüzdeki öğretim programlarında kazanım ifadeleri yer almaktadır. Bu boyut bağlamında öğretim programlarının yapısına ilişkin özellikler ölçekte çeşitli maddeler kapsamında belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin yapısal özelliklerin farkında olmaları programların uygulanma sürecine olumlu yönde katkı sunacağı söylenebilir. Bu açıdan ölçekte bu boyuta ilişkin maddelerin yer alması ile öğretmenlerin programa dair yapısal özellikleri bilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretim programları ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun programı uygulayacak ve eğitim-öğretim sürecinde etkili kılacak olan kişiler öğretmenlerdir. Programın felsefesine, programdaki yöntem ve tekniklere yabancı olan bir öğretmenin programı başarıyla uygulamasının mümkün olmadığı belirtilmektedir (Coşkun, 2005). Bundan dolayı öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içi eğitim çalışmalarında programın uygulanmasıyla ilgili yeterli ve kapsamlı bir eğitim almalarının önem arz ettiği söylenebilir. Can da (2004) öğretmenlerin hizmet öncesi süreçte ve göreve başladıktan sonraki süreçte hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yeni bilgi yapısı ve teknolojiyle bütünleşmelerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan geliştirilen ölçekte ayrı bir boyut olarak öğretmen eğitimi alt boyutuna yer verilmiştir. Öğretmen eğitimi alt boyutunda yer alan maddeler öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin olarak yürütülen eğitim faaliyetlerine dair ifadeler içermektedir. Ayrıca öğretmenlerin programları uygulama süreçlerinde birbirleriyle olan işbirliği ve paylaşımlarını da sorgulayan ifadelere yer verilmiştir. Böylece öğretim programlarının uygulanması sürecinde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin programlarla ilgili bilgi ve becerileri edinme süreçlerine dair kendilerini yeterli görme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Özdemir (2009, 127) eğitim programlarının “ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme amaçlarına yönelik olduğunu” belirtmektedir. Bundan dolayı programlar toplumsal anlamda çeşitli yönlerden katkı sunmaktadır. Bu katkının olumlu bir yönde şekillenmesi için öğretim programlarının uygulanma sürecinde program bileşenlerinin etkili bir şekilde sürece dâhil edilmeleri gerektiği söylenebilir. Programların geliştirilme sürecinde toplumun beklentileri dikkate alındığı ve eğitim süreci sonucunda yetiştirilen bireylerin topluma entegre olmaları amaçlandığı için programların bu yönüyle bağlılık gösterilerek uygulanması gerektiği ifade edilebilir. Bu çalışma bağlamında geliştirilen öğretim programına bağlılık ölçeği bu noktada programların uygulanması sürecinde programlara ne düzeyde bağlı kalındığını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Çünkü toplumsal olarak okullardan beklenen katkı, öğretim programlarının bu yöndeki kazanımlarına etkili bir şekilde ulaşılmasıyla mümkün olabilir. Geliştirilen ölçekte bu süreçte öğretmenlerin öğretim programlarına hangi düzeyde bağlı olduklarını belirlemeyi amaçlarken ayrıca süreçte ortaya çıkan engellerinde belirlenerek programların uygulanma sürecinde yaşanan sorunların tespit edilmesinde yol gösterici bir nitelik taşıması amaçlanmaktadır.

Yaşaroğlu ve Manav (2015, 250), geliştirmiş oldukları Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nde kavramın çeşitli boyutlara dayalı olarak ölçülmesi gerektiği yaklaşımını kapsam dışı bırakarak "programı dikkate alma" odaklı olarak ölçeği oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma bağlamında geliştirilen ölçek ise kavramın çok boyutlu yapısını dikkate alarak meydana getirilmiştir. Alanyazında öğretim programına bağlılığın birden fazla boyutunun olduğu ve her bir boyutunun önem arz ettiği belirtilmektedir (Bümen vd., 2014; Dane ve Schneider, 1998). Mowbray vd. (2003) de programa bağlılığın tek boyutlu bir ölçekle tam manasıyla ölçülemeyeceğine dikkat çekmişlerdir. Bu açıdan geliştirilen ölçeğin 7 boyutlu bir yapıyla kavrama ilişkin daha detaylı bir bakış açısı sunduğu söylenebilir.

Ocak ve Olur'un (2019) geliştirdikleri Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği 28 maddede ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları "öğretim programı uygulama bağlılığı", "öğretim programı farkındalığı" ve "bağlılıkta dış etkiler" olarak belirlenmiştir. Literatürden kavrama ilişkin açıklama ve boyutlara yer verilmiştir ancak teorik yapının daha sınırlı bir şekilde ele alındığı gözlenmektedir. Bu çalışmada ise geliştirilen ölçek literatürün taranması neticesinde öğretim programına bağlılığı en net şekilde ortaya koymak amacıyla detaylı bir analiz yapılarak hem ölçek maddeleri hem de boyutları belirlenmiştir. Böylece kavrama ilişkin görüşlerin ve düşüncelerin tam manasıyla anlaşılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın sınırlılıklarından biri aynı verilere dayalı hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizinin yapılmış olmasıdır. Her ne kadar bazı araştırmalarda aynı verilere dayalı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılacağını ifade eden ayrıca yapılmış araştırmalar (Brown, 2006; Tezci, 2016) olsa da farklı bir örneklem grubundan elde edilen verilere de DFA analizinin yapılması yararlı olacaktır. Bir diğer husus ölçeğin sadece ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenleri içerdiği olmasıdır. Bu nedenle ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenleri de içeren çalışmaların yapılması programa bağlılık konusunda daha detaylı bilgiler sağlayabilir. Ayrıca ölçeğin diğer teorilere (program uygulama düzeyleri, programlara karşı inançlar vb.) dayalı oluşturulacak ölçeklerden elde edilen verilerle karşılaştırılması yararlı olacaktır.

Sonuç olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen ölçeğin 42 madde ve 7 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemede çok yönlü bir yapı sunduğu söylenebilir. Ölçekte "uyuma, süre, uygulamanın kalitesi, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ve okul iklimi" boyutları yer almaktadır. Bu boyutlardan uyuma boyutunda 1, 2, 3, 4 ve 6. maddeler, süre boyutunda 1 ve 2. maddeler, uygulamanın kalitesi boyutunda 1 ve 5. maddeler, katılımcıların tepkileri boyutunda 6. madde, program farklılıkları boyutunda 1, 3 ve 4. maddeler, öğretmen eğitimi boyutunda ise 2. madde ters kodlu olarak belirlenmiştir. Ölçekten hem toplam puan hem de her bir alt boyut için puan elde edilebilmektedir. Örneğin bir öğretmenin herhangi bir boyutta (Program farklılıkları veya okul iklimi gibi) bağlılıkla ilgili görüşlerine dayalı bir analiz mümkündür. Ölçeğin genelinden elde edilen

puanlar, öğretmenlerin genel bağlılıklarının bir göstergesi olarak kullanılabilir. Ancak genel ortalamaların alınması, öğretmenlerin programa bağlılıklarının hangi boyutta düşük, hangi boyutta yüksek olduğu fikrini vermeyecektir. Bir öğretmen program farklılıkları ile ilgili ortalamasının yüksek, okul iklimi ortalamasının düşük olması durumunda öğretmen bağlılıklarının hangi hususlarda eğitim gereksinimi olduğu ya da öğretmenlere hangi konularda rehberlik edileceği konusunda fikir vermeyecektir. Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim programlarına ne oranda bağlı kalınarak eğitim-öğretim sürecinin yürütüldüğünü belirlemede etkili bir ölçme aracı olacağı belirtilebilir.

### Kaynakça

- AROİAN, K. ve Norris, A. (2005). Confirmatory factor analysis. In Barbara Munro (Ed.), *Statistical methods for health care research* (p. 351-376). Lippincott Williams & Wilkins.
- BALIKÇI, Ç., Tüysüz, C., İnel-Ekici, D. ve Taşdere, A. (2021). 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline dayalı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 523-544.
- BEKTAŞ, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- BENTLER, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- BIÇAK, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- BOND, G. R., Evans, L., Salyers, M. P., William, J. ve Kim, H.-W. (2000). Measurement of fidelity in psychiatric rehabilitation. *Mental Health Services Research*, 2(2), 75-87.
- BROWN, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- BÜMEN, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları* (10. Baskı). Beta Basım Yayın Dağıtım.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- CAMPBELL, D. T. ve Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- CAN, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103-119.
- CAN, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.



- CANTRELL, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C. ve Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, 34(1), 26-58.
- CARROLL, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. ve Balan, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.
- CENTURY, J., Rudnick, M. ve Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 3, 199-218.
- COŞKUN, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 421-476.
- ÇİÇEK-SAĞLAM, A. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- ÇİFTÇİ, O. ve Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 285-298.
- ÇOKLUK, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- DANE, A. V. ve Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- DAVIS, D. (2014). Fidelity of implementation, teacher perspectives and child outcomes of a literacy intervention in a head start program: A mixed methods study [Unpublished doctoral thesis]. University of Nebraska-Lincoln, Nebraska.
- DENG, L. ve Chan, W. (2016). Testing the difference between reliability coefficients alpha and omega. *Educational and Psychological Measurement*, 77(2), 185-203.
- DHILLON, S., Darrow, C. ve Meyers, C. V. (2015). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations. In Coby V. Meyers & W. Christopher Brandt (Eds.), *Introduction to implementation fidelity* (p. 8-22). Routledge.
- DİKBAYIR, A. ve Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- DİLEKLİ, Y. ve Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.
- DÖŞ, B., Bay, E., Kahramanoğlu, R. ve Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (43) , 110-137.
- DUSENBURY, L., Brannigan, R., Falco, M. ve Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.

- ERDEN, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.Baskı). Anı Yayıncılık.
- FARRELL, P. J., Salibian-Barrera, M. ve Naczk, K. (2007). On tests for multivariate normality and associated simulation studies. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 77(12), 1065-1080.
- FORNELL, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- FULLAN, M. ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335-397.
- GERSTNER, J. J. ve Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment*, 8, 15-28.
- GOUVEIA, V. V. ve Soares, A. K. S. (2015). *Calculadoras de validade de construto (CVC)[Construct Validity Calculators (CVC)]*. <http://aksoares.com/psicometria/calculadora-vme-e-cc>.
- GÖKÇE, F. ve Kahraman, P. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), ss. 173-206.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 371-384.
- GÜNEŞ, G. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- HASSON, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science*, 5(67), 1-9.
- HAYES, A. F. ve Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than cronbach's alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(3), 1-24.
- HİLL, J. N., Snelgrove-Clarke, E. ve Slaughter, S. E. (2015). Assessing the extent and quality of documentation of fidelity to the implementation strategy: A proposed scoring mechanism. *Implementation Science*, 10(1), 17.
- HU, L.ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- JOHNSON, F. S., Mellard, D. F., Fuchs, D. ve Mcknight, M. (2006). *Response to Intervention: How to Do It*. National Research Center on Learning Disabilities, Lawrence, K.S.
- KARAGÖZ, Y. (2019). *SPSS, AMOS, META uygulamalı istatistiksel analizler* (2. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- KARASAR, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi "Kavramlar ilkeler teknikler". Nobel Akademik Yayıncılık.
- KEITH, R. E., Hopp, F. P., Subramanian, U., Wiitala, W. ve Lowery, J. C. (2010). Fidelity of implementation: Development and testing of a measure. *Implementation Science*, 5(99), 1-11.
- KOVALESKÍ, J. F., Gickling, E. E., Morrow, H. ve Swank, P. R. (1999). High versus low implementation of instructional support teams: A Case for Maintaining Program Fidelity. *Remedial and Special Education*, 20(3), 170-183.

- LYNCH, S. J. (2007, April). *A model for fidelity of implementation in a study of a science curriculum unit: Evaluation based on program theory*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.
- MARDÍA, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- MARSH, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th Ed.), Merrill / Prentice Hall.
- MCDONALD, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MEHMETİ, F. ve Tezci, E. (2018). Kosova'da altıncı sınıf teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 933-960.
- MİHALİC, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-86 and 99-105.
- MOWBRAY, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B. ve Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement and validation. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 315-340.
- NELSON, M. C., Cordray, D. S., Hulleman, C. S., Darrow, C. L. ve Sommer, E. C. (2012). A procedure for assessing intervention fidelity in experiments testing educational and behavioral interventions. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39(4), 374-396.
- OCAK, G. ve Olur, B. (2019). The development of the curriculum fidelity scale. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 185-200.
- O'DONNELL, C. L. (2008). Defining, conceptualizing and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- ÖZDEMİR, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- ÖZDEMİR, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- PETERS, G. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's Alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist*, 16(2), 56-69.
- PETERSON, R. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11, 261-275.
- POLATCAN, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye'de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- RAYKOV, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173-184.
- REVELLE, W. ve Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the GLB: Comments on sıjtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145-154.

- SAMMONS, P. ve Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature "Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: Una revision de la literatura". *Profesorado Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- SANCHEZ, V., Steckler, A., Nitirat, P., Hallfors, D., Cho, H. ve Brodish, P. (2007). Fidelity of implementation in a treatment effectiveness trial of reconnecting youth. *Health Education Research*, 22(1), 95-107.
- SARAÇLI, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırılmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- SONGER, N. B. ve Gotwals, A. W. (2005, April). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- ŞAHİN, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9.
- ŞENCAN, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınları.
- ŞENEL, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- TABACHNICK, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.), Allyn & Bacon/Pearson Education.
- TEZCİ, E. (2016). Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımlarının ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 975-992.
- TEZCİ, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. ve Mehmeti, F. (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences*, 12(4), 163-176.
- VARTULI, S. ve Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.
- YALÇIN, A. (2019). *Okullardaki Stratejik Planlamanın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- YAŞAROĞLU, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- ZENGİN, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160.
- ZİNBAR, R. E., Yovel, I., Revelle, W. ve Mcdonald, R. P. (2006). Estimating generalizability to a latent variable common to all of a scale's indicators: A comparison of estimators for  $\omega_{h^2}$ . *Applied Psychological Measurement*, 30(2), 121-144.
- ZİNBAR, R. E., Revelle, W. ve Yovel, I. (2007). Estimating  $\omega_h$  for structures containing two group factors: Perils and prospects. *Applied Psychological Measurement*, 31(2), 135-157.

**Ekler****Ek-1: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği**

<b>Uyma Boyutu</b>
1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum*
2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum*
3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayırt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere yer <u>veremiyorum</u> *
4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum*
5. Sınıf seviyesine göre kazanımları birleştirerek işliyorum
6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer <u>veremiyorum</u> *
7. Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum
8. Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum
<b>Süre Boyutu</b>
1. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır*
2. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum*
3. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum
4. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırıyorum
5. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırıyorum
<b>Uygulamanın Kalitesi Boyutu</b>
1. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar <u>yaratamam</u> *
2. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum
3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum
4. Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum
5. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum*
<b>Katılımcıların Tepkileri Boyutu</b>
1. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlememde etkili olur
2. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur

3. Öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim
4. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım
5. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım
6. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum*
7. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım
<b>Program Farklılıkları Boyutu</b>
1. "Hedef-davranış" kavramı yerine "kazanım" kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden <u>olmamaktadır</u> *
2. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır
3. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema vb.) programın etkili uygulanmasına katkı <u>sağlamıyor</u> *
4. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum*
5. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum
<b>Öğretmen Eğitimi Boyutu</b>
1. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim
2. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır*
3. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir
4. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır
5. Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır
6. Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır
7. Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur
8. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır
<b>Okul İklimi Boyutu</b>
1. Öğretmenler arasında programlarla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır
2. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır
3. Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir
4. Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır
<b>*Ters kodlu maddeler</b>

# BAŞARILI OKUL LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ (BAŞOL): BİR GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Salih YILMAZ<sup>1</sup>, Neşe BÖRÜ<sup>2</sup>**

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Bursa, ylmz\_salih@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5890-0699.

2 Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nevşehir, neshe.boru@gmail.com,  
ORCID: 0000-0002-9363-1762.

Geliş Tarihi: 06.04.2021 Kabul Tarihi: 24.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.909081

**Öz:** Bu çalışmada, öğretmenlerin gözünden başarılı okul liderliği uygulamalarının değerlendirilmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında başarılı okul liderliği uygulamalarının bir araya getirildiği makaleler temel alınmıştır. Çalışma kapsamında alınan uzman görüşleri ve ön uygulamalarla oluşan form, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için gerekli verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde 249, doğrulayıcı faktör analizinde 210 öğretmen olmak üzere toplam 459 katılımcı çalışmaya dâhil edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyans oranının % 66.816; doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise modelim uyum değerlerinin  $\chi^2/sd=2.278$ , CFI=.95, GFI=.90, AGFI=.86, RMSEA=.078, SRMR=.041, RMR=.032, NNFI=.94, NFI=.91 olduğu görülmüştür. Cronbach Alpha güvenirlik değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonunda 13 madde ve tek faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, Başarılı Okul Liderliği Ölçeği'nin (BAŞOL) ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan müdürlerin başarılı okul liderliği düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** başarılı okul liderliği, okul müdürü, ölçek geliştirme

## SUCCESSFUL SCHOOL LEADERSHIP SCALE (SSLS): A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

### Abstract:

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool that will enable the evaluation of successful school leadership practices from the teachers' perspective. The items of scale has been based on successful school leadership practices reviewed in the related articles. The initial form of the scale, which was formed with expert opinions and pre-applications within the scope of the study, was used to collect the data to test the construct validity of the scale. A total of 459 participants, 249 teachers in the exploratory factor analysis and 210 teachers in the confirmatory factor analysis, were included in the study. 66.816% of the total variance rate explained via the exploratory factor analysis. After the confirmatory factor analysis, the fit values of the model were calculated as  $\chi^2 / sd = 2.278$ , CFI = .95, GFI = .90, AGFI = .86, RMSEA = .078, SRMR = .041, RMR = .032, NNFI = .94, NFI = .91. Cronbach Alpha reliability value was calculated as .95. The findings show that the scale consists of 13 items and a single factor. Research results indicate that Successful School Leadership Scale (SSLS) is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the successful school leadership levels of principals working in primary, secondary and high schools.

**Keywords:** successful school leadership, school principal, scale development

### Giriş

Etkili ve yenilikçi okulları geliştirmede, kaliteli öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştırmada liderlik önemli bir role sahiptir (Dinham, 2005). Eğitimsel liderlik, öğrencilerin başarısına etki eden unsurlar arasında olup (Gurr ve Drysdale, 2007; Hallinger ve Heck, 1998, 1996; Heck ve Hallinger, 2009) okul liderlerinin, okul gelişimine ve öğrenci öğrenimlerine anlamlı olumlu katkısı çeşitli araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Hallinger, 2011; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010; Robinson, Hohepa ve Lloyd, 2007; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003). Bu sebeple okul müdürlerinin uygulamalarının neler olduğu ve bu uygulamaların okulun gelişimi ve öğretmen performansı üzerinde nasıl ve ne düzeyde etkili olduğuna dair şimdiye kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Özellikle alan yazında öne çıkan okul müdürlerinin liderlik uygulamaları öğretimsel liderlik, dönüşümsel liderlik ve dağıtılmış liderliktir. Her bir liderlik rolü ile ilgili alan yazında kullanılan ölçme araçları mevcuttur.

Okul gelişimine önemli katkıları olan okul müdürlerinin 'öğretimsel liderlik' (Hallinger, Gümüş ve Bellibaş, 2020; Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990; Hallinger,



Bickman ve Davis, 1996; O'Donnell ve White, 2005; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010) ve 'dönüşümsel liderlik' (Elmore, 2000; Gordon, 2005; Smith, 2007; Davis, 2009; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009; Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick, 2012) uygulamaları, diğer liderlik rollerine kıyasla ilgili literatürde sıklıkla ele alınmaktadır. Okul müdürlerinin 'başarılı okul liderliği' uygulamalarına ilişkin literatürdeki çalışmalarda da öğretimsel ve dönüşümsel liderlik bir araya getirilmektedir (Leithwood, 2017; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008, 2020). Bu çalışmanın araştırmacıları ise 'başarılı okul liderliği' sınıflandırmasını ölçme aracı haline dönüştürerek, ilgili literatürde okul müdürlerinin hem öğretimsel hem de dönüşümsel liderlik uygulamalarını diğer öne çıkan bazı uygulamalarla değerlendiren bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemektedir. Başka bir ifadeyle, bu araştırmanın sonunda öğretmenlerin gözünden müdürlerin başarılı okul liderliği uygulamalarını değerlendirmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmek istenmektedir.

### **Başarılı Okul Liderliği**

Başarılı lider olarak okul müdürleri, okuldaki eğitimin kalitesine katkı sağlayarak öğrenci ile ilgili çıktılarını geliştirilmesini sağlar (Gurr, Drysdale ve Mulford, 2005). Başarılı okul liderliği uygulamalarında öğretimsel liderlik ve dönüşümsel liderlik öne çıkmakta olup (Leithwood, 2017) öğretimsel liderler okuldaki öğretimin ve öğrenimin kalitesi üzerine odaklanırken (Hallinger ve Murphy, 1985; Marks ve Printy, 2003), dönüşümsel liderler örgütsel koşulların iyileştirilmesi için takipçilerini harekete geçirmek için çabalarlar (Bass, Avolio, Jung, ve Berson, 2003; Hallinger, 2003; Moolenaar, Daly ve Slegers, 2010).

Leithwood (2017) tarafından başarılı okul liderliği için bir araya getirilen yirmi bir uygulama Tablo 1'deki gibidir. Bu uygulamalara son olarak literatürde yaygın atf alan önemli bir bulgu olarak "*mesleki öğrenme aktivitelerine öğretmenlerle birlikte katılma*" uygulaması eklenmiştir (Leithwood vd., 2020).

**Tablo 1.** Başarılı Okul Liderliği Uygulamaları

Uygulama alanları	Başarılı liderlik uygulamaları
Yönergeler oluşturmak	Paylaşılan vizyon geliştirmek Belirli, paylaşılan kısa dönemli hedefler belirlemek Yüksek düzeyde performans beklentisi oluşturmak Vizyon ve amaçları ilişkilendirmek
İlişkiler inşa etmek, insanları geliştirmek	Çalışanların mesleki kapasitelerinin büyümesini teşvik etmek Çalışanların bireyselliğine özen göstermek, destek vermek Okulun değerlerine ve uygulamalarına örnek olmak Çalışanlar, öğrenciler ve veliler arasında güven veren ilişkiler inşa etmek Öğretmen federasyonu temsilcileriyle verimli iş ilişkileri oluşturmak
Arzu edilen uygulamaların gerçekleşmesini destekleyen nitelikte örgütü geliştirmek	İşbirliğine dönük kültür inşa etmek ve liderliği dağıtmak İşbirliğini kolaylaştırıcı nitelikte örgütü inşa etmek Ailelerle ve toplumla verimli ilişkiler oluşturmak Okulun yaygın çevresiyle iletişim halinde olmak Güvenilir ve sağlıklı okul ortamını korumak Okulun vizyonuna ve amaçlarına cevap veren kaynakları tahsis etmek
Öğretim programını ilerletmek	Öğretim programı kadrosunu oluşturmak Öğretimsel destek sağlamak Öğrencilerin öğrenimini ve okulun ilerleme sürecini gözlemlemek
Hesapverilebilirliği sağlamak	Çalışanların işlerine yönelik dikkatlerinin dağılmasına tampon oluşturmak Çalışanlarda içsel hesap verilebilirlik hissini inşa etmek Dış hesap verilebilirliğe dair taleplere cevap vermek

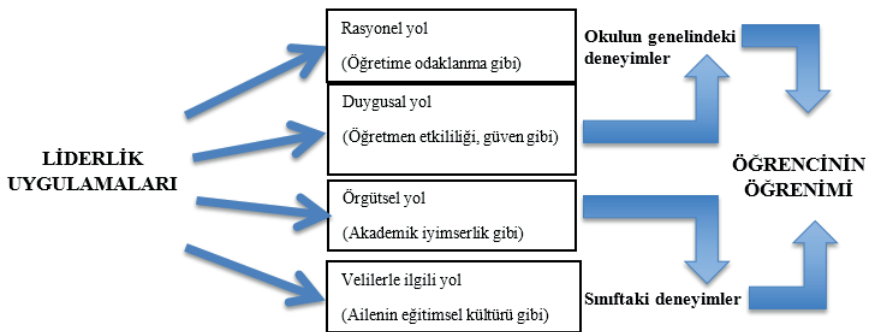
Kaynak: Leithwood (2017)

Gurr ve Drysdale'in (2007) okulun başarısı için okul müdürlerinden olan beklentileri de Leithwood'un (2017) başarılı okul liderleri ile ilgili belirlemiş olduğu sistematik yapıyla benzer niteliktedir. Bunlar: (a) Okul yöneticisinin okulda sürekli olarak başarılı olmaya dönük hedefler belirlemesi, (b) her öğrencinin öğrenme kapasitesinin-potan-

siyelinin ve önemli olduğuna ilişkin duyulan inanç, (c) okulun eğitim açısından canlı olduğunun politikacılara inandırılması ve sonrasında finansal ve felsefi açıdan destek alınması, (d) velilerin öğrencileriyle ilgili rahatlıkla okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişime geçmesi, (e) başarı ile beceriye saygı duyulan okul kültürü, (f) öğrencilerden ve öğretmenlerden yüksek beklentiye dayalı okul kültürü, çalışanların kalitesi ve karakteristik özellikleri, (g) okul yöneticisinin insanlarla ilişkisinin niteliği ve motive etme gücü, (h) okul yöneticisinin iletişime açık olması, (ı) okul yöneticisinin okuldaki durumları-konuları doğru analiz etmesi, (i) okul yöneticisinin öğretmenlerle sınıf öğretimine dönük konuşması, (j) bilgisini ve ilgisini öğrencilerin öğretimine dönük geliştirmesi yani sadece okulla değil öğrencilerle ve öğretim programıyla ilgilenmesi, (k) okulun güvenilir ve mutlu bir atmosferini olması, (l) öğrencilerin kaliteli eğitim haklarını korumaya dönük bir programın olmasıdır.

Başarılı okul liderinin davranışları Leithwood, Sun ve Pollock'ın (2017) belirlediği 'öğrencilerin öğrenimini etkileyen liderliğin dört yolu' teması altında da kendine yer bulur. Leithwood, Sun ve Pollock (2017) göre okul liderleri öğrencilere ulaşmak için dört yoldan yararlanır. Rasyonel yol okul çalışanlarının eğitim programı, öğretim ve öğrenimle ilgili bilgi ve becerileridir; okulun teknik açıdan çekirdeğidir. Duygusal yol ise okul çalışanlarının (hem bireysel olarak hem de toplu olarak) işlerinin doğasını şekillendiren hisleri, eğilimleri veya duygularıdır. Örgütsel yola dair koşullar örgütün üyeleri arasındaki etkileşim ve ilişkinin yapısına dair okulun özelliklerini kapsar; örneğin kültür, politika ve standart prosedürlerdir. Veli yolu ise velilerin öğrencileriyle ilgili beklentilerini, kendi kültürlerini, öğrencilerine yönelik desteklerini ve toplumun okul ve genel eğitime uyum sürecini yansıtan koşullardır (Leithwood vd., 2017). Bu yollar Şekil 1.'deki gibidir.

**Şekil 1.** Öğrencilerin Öğrenimini Etkileyen Liderliğin Dört Yolu



Kaynak: Leithwood (2017)

Başarılı okul liderleri okul üyelerine öğrencilerin öğrenimini merkeze alarak yön gösterir, onları belirlenen yön doğrultusunda performanslarının gelişimini destekler, okuldaki ilişki ağlarını örgütü geliştirme yönünde geliştirir, okulda öğretimin gerçekleşmesi için hesapverilebilirlik ilkesini benimser (Leithwood vd., 2020). Başarılı bir müdür olmak, a) okuldaki yapı, kültür, ilişki, davranış aracılığıyla vurgulanan öğretmenler ve öğrenciler için öğretme-öğrenme tutkusuna sahip olmak; b) toplumun tüm üyelerinde kendine inancı, katılımı, iyi oluşu ve başarıyı teşvik etmek için gerekli bilgi, nitelik, strateji ve becerilere tüm personel tarafından sürekli olarak sahip olunmasını sağlamak; c) öğretme, öğrenme ve liderliğe yönelik minimalist yaklaşımları aşma cesaretine sahip olmak anlamına gelmektedir (Day, 2007).

Zayıf bir liderliğin etkilerini belirlemesi kolayken güçlü bir liderliğin etkilerini belirlemesi zor olabilmektedir (Leithwood ve Riehl, 2003). Nitekim başarılı liderlerin neleri nasıl yaptıkları ve sonuçta ortaya çıkan etkiyi değerlendirme ile ilgili olarak zorlukların olduğu ifade edilmektedir (Bush, 2021; Leithwood vd., 2020). Dolayısıyla geliştirilecek başarılı okul liderliği ölçeği ile kuram ve uygulamadaki bu zorlukların aşılmasına bir açıdan katkı sağlanması beklenmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin gözünden başarılı okul liderliğinin değerlendirmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçek ile ilkökul, ortaokul ve lise okul müdürlerine yönelik başarılı okul liderliği uygulamaları kapsamında çeşitli araştırmalar yapılabilmesi ve başarılı okul liderliği uygulamalarına etkisi olabilecek unsurların ortaya çıkarılması için bir araç sağlanması hedeflenmektedir. Böylelikle uluslararası literatürde öne çıkmış uygulamalar göz önüne alınarak günümüz okul liderliği araştırmalarına başarı odağında bakış açısı ve katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Yöntem**

Bu ölçek geliştirme çalışmasının çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilme süreci ve etik kurul onayı ile ilgili detaylar aşağıda paylaşılmıştır. Daha sonra ölçek geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin yapılan tüm analizler ve bulgular sunulmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın ilk çalışma gurubunda, veri toplama aracının ön uygulaması yapılmıştır. Çevrimiçi yollarla ulaşılan 53 öğretmen ile geliştirilen ölçek formunun katılımcılar tarafından doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiş, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için veri toplanmadan önce forma son hali verilmiştir. Araştırmanın diğer çalışma guruplarında, veri toplama aracı üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirmek için online olarak öğretmenlerden oluşan 249 katılımcıya ulaşılmıştır. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizlerinin (DFA) gerçekleştirildiği 210 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Bursa'nın Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya dâhil olan katılımcılara ait demografik değişkenler Tablo 2'de paylaşılmıştır.

**Tablo 2.** Katılımcılara ilişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		AFA		DFA	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	178	71.5	100	47.6
	Erkek	71	28.5	110	52.4
Kıdem Yılı	1-5 yıl	75	30.1	45	21.4
	6-10 yıl	54	21.7	30	14.3
	11-15 yıl	43	17.3	40	19
	16-20 yıl	31	12.4	32	15.2
	20 yıl ve üzeri	46	18.5	63	30
Okul Türü	İlkokul	95	38.2	63	30
	Ortaokul	95	38.2	84	40
	Lise	59	23.7	63	30

Tablo 2'ye bakılarak katılımcıların demografik değişkenlerinde cinsiyet, kıdem ve okul türü açısından yeterli çeşitliliğe ulaşıldığı ifade edilebilir.

### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesi süreci madde havuzunun oluşturulması ile başlamış, uzman görüşlerinin alınması ve ön uygulamanın yapılması ile devam etmiştir. Daha sonra veri toplama aracına son hali verilerek uygulamalar gerçekleştirilmiş ve analizler ile tamamlanmıştır.

Madde havuzunun oluşturulması sürecinde uluslararası literatürde yaygın atfı olarak öne çıkmış çalışmalarda (Leithwood, 2017; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008, 2020) bir araya getirilen başarılı okul liderliği uygulamaları temel alınmıştır. İlk olarak sorumlu yazar Kenneth Leithwood'a bulgularından yararlanabilmek için izin isteği ile bir mail atılmıştır. Yazardan gelen onay mailinden sonra araştırmada ortaya koyulan başarılı okul liderliği uygulamalardan yola çıkılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzdaki maddeler incelenmiş ve öğretmenlerin değerlendirme yapabileceği 16 madde seçilerek uzman değerlendirmesi için bir forma eklenmiştir. Örneğin, öğretmen temsilcileriyle ve toplumla verimli ilişkiler oluşturmak ilgili maddeler öğretmenlerin gözlemleyemeyeceği göz önüne alınmış diğer yandan öğretim programı kadrosunu oluşturmak gibi maddeler ülkemizde okul müdürlerinin böyle bir rolü olmaması sebebiyle forma alınmamıştır. Nitekim bu çalışmada daha çok ülkemizde karşılığı olan uygulamalar ele alınmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için oluşturulan bu formdaki maddeler, sekiz eğitim yönetimi alan uzmanı "uygun değil", "gözden geçirilmeli" ve "uygun" seçenekleriyle, Türkçe alan uzmanı tarafından yazım ve anlam açısından değerlendirilmiş, önerileri varsa belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan

gelen yanıtların incelenmesi sonrasında, kapsam geçerlik oranları (KGO) .78'in altında olan değerlere (Yurdugül, 2005) sahip 2 madde analizlerden çıkarılmış, bu uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler tamamlanmıştır. Bu değişikliklerden sonra yazılan maddelerin katılımcılar tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı, toplam 53 öğretmen ile değerlendirilmiş ve böylelikle ön uygulama yapılarak denemelik ölçeğin son hali verilmiştir. Ölçek, 5'li Likert tipi olup katılımcıların belirtilen ifadelere katılma düzeyleri, "hiç katılmıyorum" için 1, "katılmıyorum" için 2, "orta düzeyde katılıyorum" için 3, "katılıyorum" için 4, "tamamen katılıyorum" için 5 puanlamaları ile ele alınmıştır.

Ölçeğin son hali oluşturup Google formu işlenmiş sonra araştırmacılar, belirlenen okullardaki öğretmen gruplarından gönüllülere elektronik formu iletmiş ve uygulamayı gerçekleştirmiştir. İlk olarak 261 kişiden gelen veriler analiz edilmiş, normallik sınanmış ve uç değerlere sahip 12 veri silinmiştir. Daha sonra Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile verilerin analize uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen verilerle yapı geçerliğini ortaya çıkarmak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Eşdoğrusallık gösteren bir madde silindikten sonra analiz tekrar edilmiş ve elde edilen faktör yükleri, özdeğer, açıklanan toplam varyans verileri ile ölçme aracına ilişkin bir yapı oluşturulmuştur. 214 öğretmenden oluşan yeni çalışma gurubu normallik ve uç değerler açısından incelenmiş ve 4 veri silinmiştir. Sonra, elde edilen yapının test edilmesi için kalan 210 kişilik katılımcı verisi ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 değeri ile model - veri uyumu hakkında karar vermek için  $\chi^2/sd$ , CFI, GFI, AGFI, RMSEA, SRMR, RMR, NNFI, NFI değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır.

### **Etik Kurul Onayı**

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu tarafından 25.03.2021 tarih ve 2021/7-20 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

### **Bulgular**

Ölçek geliştirmede temel amaç, daha geçerli ve daha güvenilir bir ölçme aracı elde etmektir (Tezbaşaran, 2008). Bu bölümde ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin kanıtlar açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yoluyla verilmiş, daha sonra güvenirlilik değerleri ilgili bilgilere değinilmiştir.

### **Açımlayıcı Faktör Analizi**

Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ölçek geliştirme çalışmalarında genellikle faktör analizine başvurulmaktadır (Seçer, 2015). Açımlayıcı faktör analizinde örneklem yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) ölçüm tekniği uygulanmaktadır. Testen elde edilen değerlerin 1'e yaklaşması örneklem yeterliliği ile ilgili fikir vermektedir. Diğer yandan 'Bartlett's Test of Sphericity' testinde ise verilerin p değerinin .05 anlam-

lılık derecesinden düşük olması, veri matrisinin uygunluğunu ifade etmektedir (Can, 2013; Seçer, 2015).

Tablo 3'te Başarılı Okul Liderliği Ölçeği'nin geliştirilmesi için toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına ilişkin KMO ve Bartlett testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 3.** Faktör Analizi için KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser Meyer Olkin (KMO)		.957
	Ki-kare ( $\chi^2$ )	2714.310
Bartlett's Test of Sphericity	sd	78
	p	.000

Tablo 3'e bakıldığında KMO değerinin (.957) oldukça yüksek olduğu, Bartlett testi sonucunun da anlamlı ( $p > .00$ ) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda verilerin ve değişkenlerin faktör analizi için uygun olduğu ifade edilebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde faktörler, birbiriyle ilişkili olan değişkenlerin bir araya gelmesiyle oluşur ve yeterli yük değerine sahip olmayanlar ölçekten çıkarılmaktadır (Erkuş, 2016; Tavşancıl, 2014). Bu çalışmada faktör analizi için temel alınan ölçütler şöyledir: Tüm döndürme işlemleri denenip ortaya çıkan yapılar ile kavramsal yapının örtüşmesi ele alınmalıdır, ayrıca bir faktör altında yeterli faktör yüküne (alt sınır .32) sahip maddelerin benzer yapıyı ölçtüğü sonucuna ulaşılır (Erkuş, 2016). Maddenin birden fazla faktörde bulunması durumunda faktör yükleri arasında en az .10 fark olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2014). Bir alt boyut için öz değerin en az 1.00 üzeri olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Açıklanan varyans için en az %52 oranına ulaşılması beklenir (Henson ve Roberts, 2006). Ortak varyansı .10'dan düşük olan maddelerin ölçeğin bütünüyle uyumlu olmadıkları göz önüne alınır ancak sadece bu değer ile ölçekten madde çıkarılması tavsiye edilmemektedir (Seçer, 2015a). Korelasyon matrisinde bulunan maddeler arasında çoklu eşdoğrusallık ( $r > .8$  olan maddeler) gösterenler elenerek tekrar analizler gerçekleştirilmelidir (Can, 2013).

Bu ölçek geliştirme çalışmasında belirtilen ölçütler göz önüne alınarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Başarılı Okul Liderliği Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

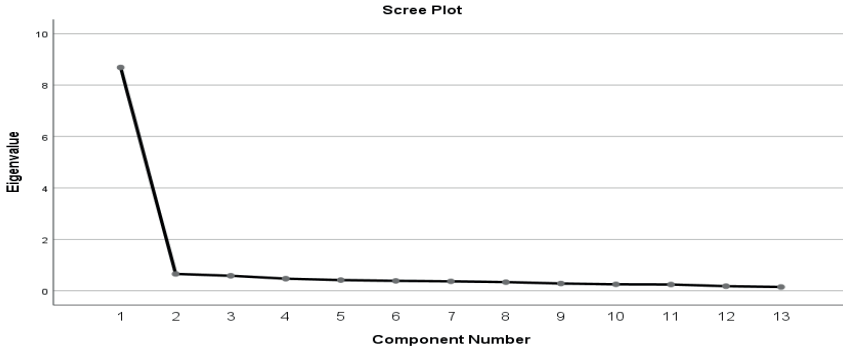
Analiz Öncesi Madde No	Analiz Sonrası Madde No	Faktör Yüğü	Faktör Ortak Varyansı
6	5	.884	.781
12	11	.881	.777
11	10	.851	.723
4	4	.839	.704
14	13	.838	.703
3	3	.837	.700
1	1	.817	.668
8	7	.814	.663
9	8	.801	.642
2	2	.797	.634
13	12	.790	.624
7	6	.746	.557
10	9	.714	.510
Özdeğer			8.686
Açıklanan Toplam Varyans			% 66.816

Açıklayıcı faktör analizi sonunda maddeler arası çoklu eşdoğrusallık gösteren ( $r > 0.8$ ) bir madde (M5) silinmiş ve analiz tekrar edilerek tamamlanmıştır. Tablo 4 incelendiğinde ölçekte bulunan 13 maddenin tek faktörlü bir yapı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Ölçek maddelerinin yük değerlerinin .71 ile .88 arasında değiştiği ve açıklanan toplam varyansın ise % 66.81 olduğu saptanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan toplam varyans ve diğer ilgili bulgulara ek olarak yamaç birikinti grafiğine bakılması önerilmektedir (Seçer, 2015). Şekil 2'de analizler sonunda oluşan yamaç birikinti grafiği görülmektedir.



Şekil 2. Yamaç Birikinti Grafiği



Açımlayıcı faktör analizi sonuçları tablosunda verilen tek faktörlü yapının Şekil 2'deki yamaç birikinti grafiğinde de benzerlik gösterdiği söylenebilir. Şekilde, ikinci noktadan sonra eğimin plato yaptığı ve diğer bileşenlerin hem küçük özdeğere sahip olduğu hem de benzer olduğu görülmektedir. Bu nedenle yapının tek faktörlü olduğuna karar verilmiştir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

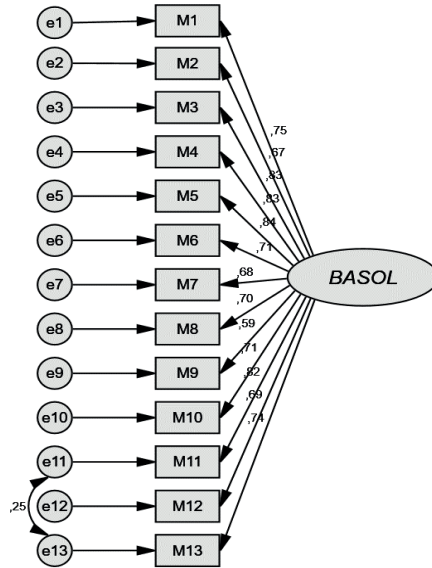
Açımlayıcı faktör analizi ile ulaşılan bulguları değerlendirmek ve model uyumunun incelenmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA ve DFA için aynı tahmin metodu kullanılsa da DFA daha çok önceki araştırma kanıtlarının sürdürülmesini sağlar (Çelik ve Yılmaz, 2013). DFA'da uyum iyiliği değerlerinin raporlanması açısından araştırmacılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak yapılan önerilerin genel olarak CFI, GFI, RMSEA, SRMR, NNFI değerleri çevresinde şekillendiği görülmektedir (İlhan ve Çetin, 2014: 31). Model uyumunun ele alınmasında kullanılan değerler Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** DFA Model Uyumu için Gerekli Değerler

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul edilebilir Uyum
$\chi^2 / sd$	$\chi^2 / sd \leq 3$	$\chi^2 / sd \leq 5$
RMSEA	RMSEA $\leq .05$	RMSEA $\leq .08$
SRMR	SRMR $\leq .05$	SRMR $\leq .08$
NFI	$.95 \leq$ NFI	$.90 \leq$ NFI
NNFI	$.95 \leq$ NNFI	$.90 \leq$ NNFI
CFI	$.97 \leq$ CFI	$.95 \leq$ CFI
GFI	$.90 \leq$ GFI	$.85 \leq$ GFI
AGFI	$.90 \leq$ AGFI	$.85 \leq$ AGFI

Kaynak: Karagöz, 2019: 1043-1044

Araştırmada DFA analizleri AMOS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. DFA verileri, açımlayıcı faktör analizinden sonra yapılan ikinci uygulamada yer alan 210 kişilik katılımcı grubundan elde edilmiştir. Başarılı Okul Liderliği Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model, Şekil 3'te verilmiştir.

**Şekil 3.** Başarılı Okul Liderliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine ilişkin Model

Başarılı Okul Liderliği Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum iyiliği indeksleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Başarılı Okul Liderliği Ölçeği DFA Uyum İyiliği İndeksleri

$\chi^2 / sd$	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	SRMR	RMR	NNFI	NFI	p
145,791/64 = 2.278	.95	.90	.86	.078	.041	.032	.94	.91	.000

Tablo 6, Tablo 5'e verilen değerlere göre incelendiğinde modelin anlamlı olduğu ve gerekli uyum ölçülerinden  $\chi^2/sd$ , GFI, SRMR değerlerinin iyi uyum, diğerlerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Başarılı Okul Liderliği Ölçeğine ait AFA ile ortaya koyulan tek faktörlü yapının DFA ile doğrulandığı söylenebilir.

### Güvenirlilik

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Nunnally (1978), Cronbach's Alpha değerinin ölçeklerde .70 ve üzerinde olmasının kabul edilebileceğini belirtmiştir (akt., Santos, 1999). Elde edilen verilerle Başarılı Okul Liderliği Ölçeği için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik değerleri .95 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir değerlerin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin iç tutarlılığa sahip ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Öğretimsel liderlik ve dönüşümsel liderlik uygulamalarının öne çıktığı 'başarılı okul liderliği' (Leithwood, 2017), yön belirleme, ilişkiler inşa etme, insanları geliştirme, örgütü geliştirme, öğretimi geliştirme ve hesap verilebilirliği sağlama ile ele alınmakta; bununla birlikte başarılı okul liderliğinin, öğrencilerin öğrenimlerinde merkezi konuma sahip olan öğretmen performanslarına çok yönlü katkı sağlayacak uygulamalar içerdiği vurgulanmaktadır (Leithwood vd., 2020). Bu kuramsal yapıya göre bu çalışma, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan müdürlerin başarılı okul liderliği uygulamalarını öğretmenler tarafından değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır.

Türkiye'de başarılı okul müdürleri üzerine çalışmalar (Altun, 2011; Cemaloğlu ve Duran, 2020; Duran ve Cemaloğlu, 2020; Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu, 2014) olduğu görülmektedir. Türkiye'de bu kapsama yönelik daha fazla araştırma ihtiyacı olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada, başarılı okul liderliğine ilişkin uluslararası literatürde öne çıkmış uygulamalarla bir ölçek geliştirilmiştir. Dolayısıyla geliştirilen bu ölçeğin başarı odağında okul liderliği ile ilgili araştırmalara yönelik yeni bir araç sağladığı belirtilebilir.

Ölçek geliştirme sürecinde, uluslararası literatürde öne çıkmış başarılı okul liderliği uygulamaları incelenmiştir. Daha sonra madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış ve ön uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ortaya koyulan tek faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmıştır. Başarılı Okul Liderliği Ölçeği (BAŞOL), tek boyutlu olup 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçek, 5'li Likert tipi olup katılımcıların belirtilen ifadelere katılma düzeylerini ortaya çıkarmaktadır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek toplam puan 65; diğer yandan en düşük toplam puan ise 13'tür. Ölçekten alınan toplam puanların artması, başarılı okul liderliği uygulamalarına ilişkin olumlu algının da arttığı anlamına gelmektedir. Başarılı Okul Liderliği Ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; ölçeğin, başarılı okul liderliğine yönelik öğretmen algılarını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. Yine de ölçeğe ilişkin farklı örneklerle daha tutarlı bulgular oluşması için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının bundan sonraki araştırmalarda tekrarlanması önerilebilir.

Okul müdürlerinin, öğretmenler üzerinden öğrenci başarısına olan etkisi sebebiyle uygulamalarının niteliği ve sıklığı önemlidir. Nitelikli uygulamaları sıklıkla geliştiren okul müdürleri, başarılı okul müdürü olarak kabul edilebilir. Alanyazında okul müdürlerinin liderliği işlevlerine göre ayrı ayrı ele alınabilmektedir. Geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş bu ölçek ile daha ziyade öğretimsel ve dönüşümsel uygulamalar açısından okul müdürlerinin başarılı liderliği öğretmenler tarafından değerlendirilebilir. Bu araştırma sonunda geliştirilen 'başarılı okul liderliği' ölçeği, çeşitli değişkenlerle farklı araştırma yöntemlerinde kullanılabilir.

## Kaynakça

- ALTUN, S. A. (2011). Başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin zaman yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 491-507.
- BASS, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., ve Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- BUSH, T. (2021). Assessing successful school leadership: What do we know?. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 687-689. <https://doi.org/10.1177/17411432211034675>
- CAN, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi
- ÇELİK, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Anı Yayıncılık
- CEMALOĞLU, N. ve Duran, A. (2020). *Fark yaratan başarılı okul müdürleri*. Pegem Akademi

- DAVIS, M. W. (2009). *Distributed leadership and school performance* (Doctoral dissertation, The George Washington University). <https://scholarspace.library.gwu.edu>
- DAY, C. (2007). What being a successful principal really means: an international perspective. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 19, 13-24.
- DINHAM, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.
- DURAN, A., ve Cemaloğlu, N. (2020). Başarılı okul müdürü kimliği üzerine fenomenolojik bir analiz: alandan sesler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-39.
- ELMORE, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.
- ERKUŞ, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi
- GORDON, Z. V. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement* (Doctoral dissertation, Central Connecticut State University, 2005). Dissertation Abstracts International.
- GURR, D., ve Drysdale, L. (2007). Models of successful principal leadership: Victorian case studies. In *Successful principal leadership in times of change* (pp. 39-58). Springer, Dordrecht.
- GURR, D., Drysdale, L. ve Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539-551.
- GÜRBÜZ, R., Erdem, E., ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179.
- HALLİNGER, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3): 329-352.
- HALLİNGER, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- HALLİNGER, P., Bickman, L., ve Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- HALLİNGER, P., Gümüş, S., ve Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629-1650.
- HALLİNGER, P., ve Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

- HALLİNGER, P., ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- HALLİNGER, P., ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- HECK, R. H., ve Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- HECK, R. H., Larsen, T. J., ve Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125
- HELVACI, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- HENSON, R. K., ve Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. doi:10.1177/0013164405282485
- HIDIROĞLU, Y. Ö., ve Hıdıroğlu, Ç. N. (2014). Başarılı bir ortaokulda okul müdürünün çok faktörlü liderlik vasıflarının araştırılması (Şanlıurfa/Siverek örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 1-15.
- HULPIA, H., Devos, G., ve Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- HULPIA, H., Devos, G., Rosseel, Y., ve Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784.
- İLHAN, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- KARAGÖZ, Y. (2019). *SPSS-AMOS-META uygulamalı istatistiksel analizler* (ikinci basım). Nobel Akademik Yayıncılık
- LEİTHWOOD, K. (2017). The ontario leadership framework: successful school leadership practices and personal leadership resources. *How School Leaders Contribute to Student Success* (pp. 31-43). Springer, Cham.
- LEİTHWOOD, K., Harris, A., ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. doi:10.1080/13632430701800060

- LEİTHWOOD, K., Harris, A., ve Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- LEİTHWOOD, K., Patten, S., ve Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- LEİTHWOOD, K. A., ve Riehl, C (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success. Temple University.
- LEİTHWOOD, K., Sun, J., ve Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework (Vol. 23)*. Springer.
- LOUIS, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., ve Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: final report of research findings*. Minneapolis, MN: University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.
- MARKS, H.M. ve Printy, S.M. (2003) Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- MOOLENAAR, N. M., Daly, A. J., ve Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.
- O'DONNELL, R. J., ve White, G. P. (2005). Within the accountability era: principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56-71.
- ROBINSON, V. M., Hohepa, M., ve Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why (Vol. 41)*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- ROBINSON, V. M., Lloyd, C. A., ve Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- SANTOS, J. R. A. (1999). Cronbach's alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *The Journal of Extension*, 37(2).
- SEÇER, İ. (2015). *Spss ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık
- SMİTH, L. M. (2007). *Study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia* (Doctoral dissertation, Georgia Southern University). Electronic Theses and Dissertations, <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/282>

Başarılı Okul Liderliği Ölçeği (Başol): Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- TABACHNICK, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (sixth edition). Pearson.
- TAVŞANCIL, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık
- TEZBAŞARAN, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (e-kitap). <https://www.academia.edu/1288035/>
- WITZERS, B., Bosker, R. J., ve Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- YURDUGÜL, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.



# RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA YER VERİLEN OYUN VE OYUNCAKLARA İLİŞKİN BİR İNCELEME: GAZİANTEP ÇOCUK KÜTÜPHANESİ ÖRNEĞİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Sakine HAKKOYMAZ<sup>1</sup>, Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN<sup>2</sup>**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gaziantep, sakine.hakkoymaz@hku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3005-7900.

2 Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Polatlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Ankara, ebru.aslisen@hbv.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3306-2438.

Geliş Tarihi: 26.02.2021 Kabul Tarihi: 31.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.887405

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, resimli çocuk kitaplarında yer verilen “oyun ve oyuncak” kavramlarını resim ve/veya metin içerisinde incelemektir. Araştırmanın veri setini, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güvencüler Çocuk Kütüphanesi’ne gönderilen, 2015-2020 arası yayın yılına sahip, bebeklikten ilkököl çağına sonuna kadar olan çocuklar için yazılmış; Türkçe basılmış ve/veya Türkçeye çevrilmiş 41 çocuk kitabı oluşturmaktadır. Araştırma, nitel bir araştırma olup, veriler doküman inceleme tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen kitaplar, araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taranarak ve farklı alanlarda yapılan benzer çalışmaların veri toplama araçları incelenerek geliştirilen “Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Oyun ve Oyuncak İnceleme Formu” ile incelenmiş, resimlerinden ve/veya metinlerinden elde edilen detaylar, geliştirilen forma işlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde ve yorumlanmasında, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen kitapların çoğunda, oyun ve oyuncak kavramına ait özelliklerin hem metinde hem resimde (%81) yer aldığı, bazı kitaplarda ise ya sadece metin içerisinde (%12) ya da sadece resimlerinde (%7) oyun ve oyuncak kavramına yönelik özellikler içerdiği saptanmıştır. Karakterler aracılığıyla rol model olma, öyküde yaratıcılığı destekleyebilecek farklı oyunlar sunma ve bunları ayrıntılı betimleme, oyun-oyuncak kavramı ile ilgili uzman görüşüne başvurma açılarından çocuk kitaplarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitabı, çocuk kütüphanesi, oyun, oyuncak.

## A REVIEW OF GAMES AND TOYS IN ILLUSTRATED CHILDREN'S BOOKS: CHILDREN'S LIBRARY IN GAZİANTEP

### Abstract:

This study examined the concepts of "game and toy" in illustrated children's books. The data consisted of 41 children's books in Gaziantep Metropolitan Municipality Güvencüler Children's Library. The books were published or translated into Turkish between 2015 and 2020 and covered the periods from infancy to primary school. The study was designed in qualitative research using the document analysis technique. The researchers reviewed the relevant literature and similar data collection tools to develop the "Assessment Form of Games and Toys in Illustrated Children's Books" to analyze the chosen books. The illustrations and texts in the given books were analyzed and interpreted using the form and descriptive analysis methods. It was concluded that the elements related to games and toys were included in both texts and illustrations in most of the given books (81%). However, some included games and toys only in the text (12%) or only in illustrations (7%). It is suggested to consult expert opinion and improve children's books as they can be role model through the book characters and provide different games to support creativity.

**Keywords:** children's literature, illustrated children's book, children's library, game, toys.

### Giriş

Oyun; çocuğa doğal öğrenme ortamı sağlayan, gelişim alanlarının tümünü destekleyen, çocuğu eğlendirerek keyifli vakit geçirmesine olanak tanıyan evrensel bir dildir. İnsan var olduğundan bu yana oyun oynamaktadır. Oyun oynama, bireyin kendi özgür alanını oluşturan, kişisel ve zihinsel gelişimini destekleyen, yaratıcılığını arttıran bir yaşam dürtüsüdür. İnsanın olduğu her yerde oyun vardır ve tüm uygarlıkların başlangıç kaynağını oluşturmaktadır (Tekerek, 2006). İnsanlık tarihi kadar eski olan oyun ile ilgili olarak geçmişten günümüze kadar çok farklı tanımlamalar yapılmış ve teoriler geliştirilmiştir. Piaget oyunu; çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları çocuğun kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemi olarak tanımlamakta (Yavuzer, 1984); Huizinga (2013), oyunun temel niteliklerini "özgür olma, gerçek hayatın parçası, kendi zaman ve mekân limitlerinde inzivada olma, geçici bir düzen ve mükemmellik yaratma ve gerilim içirme" olarak belirtmektedir. Göğüş (2011) ise oyunu; günlük yaşamdan yer ve zaman olarak ayrılan, gerçekle olan bağıını koparmayan, gerilim,

denge, denklik, karşıtlık, çeşitleme, çözümlenme, karar verme gibi öğeleri bünyesinde barındıran, araç-gereç ve müzikten de kimi zaman yararlanan, bazen gizli, törensel nitelikler taşıyan, buna bağlı olarak bağlayıcı kuralları olan isteğe bağlı, gönüllü ve özgür bir eylem olarak ifade etmektedir. Oyun hakkındaki diğer bir görüş, felsefe alanındaki Suit'e aittir. Suit'e (2012) göre oyun oynamak, kendiliğinden olan, gönüllülük esaslı bir faaliyete katılmaktır. Sonuca ulaşabilmek için belirlenen kurallar çerçevesinde, kullanılan nesnelere yararlanılabilmektedir. Felsefe, psikoloji, sosyoloji ve eğitim gibi farklı disiplinler oyunla ilgili düşünce ve sentezleri aracılığıyla birbirlerine birçok anlam katmıştır. Araştırıldığı disipline göre temellendirildiği kısımlarda farklılık olsa da her disiplinde ortak nokta, oyun oynamanın çocuk için önemli bir yere sahip olduğudur (Burdette ve Whitaker, 2005; Galyer ve Evans, 2001; Ginsburg, 2007; Scarlett, 2015; Şirin, 2011)

Çocuğun yaşına ve gelişimsel düzeyine uygun olarak oyunun ulaşılabilir, sade, çok yönlü, katılımcı, fonksiyonel ve keyif verici özellikleri ile çocuk üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Çocuklar oyun oynama sırasında problem çözme, keşfetme, düşünme, akıl yürütme, paylaşma, iletişim kurma, güç, denge, koordinasyon ve kendini organize etme gibi yaşamsal becerileri edinebilmektedirler (Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith ve Palmquist 2013; Kennedy-Behr, Rodger ve Mickan, 2015). Özellikle okul öncesi dönemde oyun, çocukların fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Oyun aracılığıyla çocuklar; eğlenerek güzel zaman geçirmekte, duygularını ve yeteneklerini keşfetmekte, davranış, bilgi ve beceri elde etmekte, ana dillerini geliştirmekte, saygı, sevgi ve hoşgörü gibi değerleri kazanmaktadır (Ginsburg, 2007; Huizinga, 2013; Avcu, 2015; Kırman ve Çetin 2016; Hirose, Koda ve Minami 2012; Piaget 1999; Irina ve Jan 2006; Akaroğlu ve Dereli, 2012; Bekmezci ve Özkan, 2015; Lenakakis, Howard, ve Krystalia, 2018). Bazen güçlükle öğretilmeye çalışılan birçok kuralın, çocuklar tarafından oyun sırasında daha kolay içselleştirilebildiği; öğrenme, karar verme, işbirliği yapma, sıralama, düzenleme, paylaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme ve yardımlaşma gibi kural ve kavramların oyun sırasında farkına varılmadan öğrenilebildiği ve daha kolay benimsendiği görülmektedir (Çoban ve Nacar, 2006).

Oyunun çocuğun yaşamındaki yeri göz önüne alındığında, oyun aracı olan oyuncakın yeri de ayrı bir önem kazanmaktadır. Çocukların oyun etkinlikleri sırasında kullandıkları oyuncaklar, çocukluğun özel, önemli ve anlamlı bir parçasıdır. Oyuncak, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde kendisiyle oynanıp eğlenmeye yarayan her türlü şey (TDK, 2011) olarak açıklanmakta; oyuncak hakkında yönetmelikte ise on dört yaşından küçük çocukların oyunlarında kullanılmak amacıyla tasarlanan ve imal edilen her türlü ürün ile oyun araç ve gereçleri olarak tanımlanmaktadır (Oyuncaklar Hakkında Yönetmelik, 2013). Oyunların ve çocuğun gelişiminin vazgeçilmez öğeleri olan oyuncaklar, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştiren en önemli araçlar (Ginsburg, 2007; Jones, 2001) olarak belirtilmekte ve çeşitli alanyazın çalışmalarında bu araçların, çocukların hem fiziksel hem de bilişsel gelişimine büyük katkılar sağladığı vurgusu yapılmakta-

dır (Blakemore ve Centers, 2005; Onur, 2010; Özdemir ve Ramazan, 2012). Bebekler, kostümler ve tamir malzemeleri gibi oyuncaklar, çocukların hayal güçlerini geliştirirken yap-bozlar, legolar ve bloklar gibi yapı-inşa oyuncakları, oyunun kaynağını oluşturacak özellikler taşımaktadırlar (Oğuzkan ve Avcı, 2000; Pehlivan, 2012). Örneğin bir çocuğun bloklarla oynarken yapmış olduğu tutma ve atma hareketleri ile motor becerileri gelişirken; blokları renklerine göre ayırması ile bilişsel gelişimi desteklenmektedir (Nwokah, Hsu ve Gulker, 2013). Oyuncaklar aracılığıyla bir yandan eğlenceli zaman geçirirken bir yandan da hayatı keşfetmeyi öğrenen çocuklar için bu materyaller, yaşamlarının ayrılmaz bir parçası, gelişimlerini destekleyici önemli araçlardan biri ve en doğal öğrenme ortamlarıdır.

Çocukların yaşamlarında vazgeçilmez unsurlardan biri de hiç şüphesiz ki kitaplardır. Çocuklar için önceleri sadece bir oyuncak olan kitap, daha sonraları içindeki hikâyeleri dinlemekten, tekerlemeleri yinelemekten hoşlandığı, sayfalarındaki resimlere bakarak hikâyeyi tamamladığı ve yaratıcılığını geliştirdiği bir eğlence ve öğrenme aracı konumuna gelmektedir (Stebler, 2012). Çocukların kitaba olan ilgileri, dili kullanmadan önce başlamakta; özellikle 0-3 yaş aralığında çocukların resimli kitaplarla karşılaşmalarının, onların dil gelişimlerini hızlandırdığı belirtilmektedir (İpek Yükselen, 2019). Çocukların ilk kitapları çevrelerindeki canlı/cansız varlıkların, bir kelime veya bir cümle ile tanıtıldığı, kumaş, karton veya sert plastik vb. kaliteli malzemelerden yapılan ABC kitaplarıdır. Bunları 2-3 yaş grubundan itibaren resimli kitaplar takip etmektedir. Çocukların gerçek yaşamlarında bildikleri ortamları, nesnelere ya da kavramları içeren, yazıların ve resimlerin dengeli bir şekilde birleşerek hikâye oluşturduğu, resim/metin işbirliğinin çocuklara uygun olarak yansıtıldığı kitaplar ise resimli çocuk kitapları olarak nitelendirilmektedir (Bianquin ve Sacchi, 2017). Dolayısıyla 4-5 yaş grubuna yönelik kitaplarda resimlemeler ön planda olup kısa metinlere yer verilmekte; 6-7 yaş grubuna yönelik resimli kitaplarda ise dil ve kavram yönünden daha gelişmiş ve detaylı metinler bulunmaktadır (Gönen, 2013). Resimli kitapların, basit çizimleri ve minimum karakter sayıları nedeniyle kısa olmalarından ötürü uzun yıllar sadece okul öncesinde kullanımının uygun olduğu düşünülmüş, ancak birçok araştırma resimli çocuk kitaplarının üst yaş grubu öğrenciler arasında da öğrenmeyi artırdığını göstermiştir (Graham, 2000; Neal ve Moore, 1992). Bu bakımdan son yıllarda resimli çocuk kitaplarının küçük yaş grubunun yanı sıra ilkokulun ilk yarısındaki öğrenciler arasında da ilgi yarattığı belirtilmektedir (Olness, 2007). Resimli çocuk kitapları gerek zengin konuları gerek içerikleriyle etkili öğrenme araçları arasında yer almakta; çocukların gelişimlerinde ve eğitimlerinde hem ailelerin hem de erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin başvurdukları önemli araçlardan biri olarak ifade edilmektedir (Haskins, 2008; Steiner, 2008).

Çocuklar için hazırlanan resimli kitaplar, onların keyifli zaman geçirmelerini sağlarken, dil gelişimleri başta olmak üzere bilişsel, psikomotor, sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemekte; kişilik ve toplumsal gelişimlerine katkı sunmaktadır. Bu kitaplar, ele alınan konular ve uygun görseller aracılığıyla çocukların gerçek dünya hakkındaki

bilgilerini artırması, yaratıcılık ve hayal güçlerini geliştirmesi açılarından da pek çok görev üstlenmektedirler (Ciecierski, Nageldinger, Bintz ve Moore, 2017; Barnitz, Gipe ve Richards, 1999; Demircan, 2006; Saracho ve Spodek 2010; Şirin 2007). Dolayısıyla çocuğun kendi dünyasına ve diline uygun bir biçimde oluşturulan resimli çocuk kitapları, onun için önemli bir öğrenme kaynağı (Baş ve Ucuzsatar, 2020) olmakta, geleceğin yetişkinlerini nitelikli ve donanımlı olarak yetiştirmek için bir araç görevi üstlenmektedir (Uslu, 2020). Yaşamlarında bu kadar önemli bir yere sahip olan resimli çocuk kitaplarının, etkili görsel ve dilsel uyaranları aracılığıyla çocukların gerçek dünyalarını zenginleştirdiği ve nitelikli eserlerle erken dönemlerde tanışan çocuklara da ömür boyu sürdürebilecekleri okuma alışkanlığı kazandırdığı bilinmektedir (Tanju, 2010).

Çocukların bütünsel ve nitelikli gelişmelerinin desteklenmesi açılarından önemli katkılar sağlayan oyun, oyuncak ve resimli çocuk kitaplarının, bir araya getirilmesi düşüncesinden yola çıkılarak oluşturulan bu çalışmanın amacı, çocukların öğrenme ve yaşantıyı anlamlandırabilme aracı olan oyun ve oyuncak algısını, seçimlerini, yaratıcılığını ve oyun davranışlarını etkileme gücüne sahip resimli çocuk kitaplarında “oyun ve oyuncak” kavramını incelemek; resimli çocuk kitaplarının türlerini, resim-metin işbirliğini, oyun oynayan karakterlerin özelliklerini, yetişkinlerin rolleri ile çocukların cinsiyet dağılımlarını ve özel durumlarını ortaya koymaktır. Bunların yanı sıra oyun alanlarına, kendi oyuncaklarını yapmaya teşvik unsuru taşıyıp taşıyamamasına ve metin içerisinde yer alan oyun-oyuncakların türlerine ve adlarına göre dağılımlarını incelemek, çalışmanın diğer amaçları arasında yer almaktadır. Alanyazında resimli çocuk kitaplarını belirli ölçütlere göre inceleyen çalışmalar (Büyükalan ve Harmankaya, 2019; Dedeoğlu, İnce ve Ünlü, 2021; Güzelyurt, 2020; Karaaslan, Kangal ve Arslan, 2018) mevcuttur. Çağdaş çocuk edebiyatı yazarlarının, eserlerinde oyun ve oyuncak kavramlarına büyük bir titizlikle yer vermelerine rağmen alanyazında resimli kitapların bu kavramlar açısından incelendiği çalışmaların (Dilek, 2017; Gönen, 1989; Kırman, 2019) yeterli olmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmanın, hazırlanacak olan resimli çocuk kitapları açısından yazarlara ve yayınevlerine önemli bir kaynak oluşturacağı ve alan araştırmacılarını konuyla ilgili yeni çalışmalar yapmak üzere teşvik edeceği ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmanın genel amacı, 2015-2020 arası yayın yılına sahip, Türkçe basılmış veya Türkçeye çevrilmiş resimli çocuk kitaplarının içinde yer alan oyun ve oyuncak kavramlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada resimli çocuk kitapları oyun ve oyuncak kavramları açısından incelenmiş ve çözümlenmiştir.

### Araştırmanın Veri Seti

Bu araştırmanın veri setini, Gaziantep'te bulunan üç çocuk kütüphanesinden biri olan Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güvenerler Çocuk Kütüphanesi'nde bulunan kitaplar oluşturmaktadır. Bu kütüphanenin seçilmesinde; istenilen kitaba kolay bir şekilde ulaşmayı sağlayacak sınıflama ve dizinleme sisteminin olması, belediye tarafından yılda bir defa düzenli olarak yeni basılan kitapların satın alınarak gönderilmesi ve bu kütüphanedeki kitap sayısının diğer iki kütüphaneye oranla daha fazla olması kriterleri göz önüne alınmıştır. Oyun ve oyuncak kavramlarını içeren resimli çocuk kitaplarını belirlemek üzere Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güvenerler Çocuk Kütüphanesi'nde 20 Ekim 2020-18 Aralık 2020 tarihleri arasında tarama yapılmış ve araştırmanın veri seti birtakım ölçütlere göre saptanmıştır. Bu araştırmadaki ölçütler; resimli çocuk kitaplarının raflarda olması, 2015-2020 arasında yayınlanmış olması, erken dönem çocuklarına yönelik yazılmış olması, Türkçe basılmış veya Türkçeye çevrilmiş olmasıdır. Bu kapsamda, tarama yapılan tüm kitaplarda ortak olarak ulaşılan ve belirlenen ölçütlere uyan toplam 41 resimli çocuk kitabı araştırmanın veri setini oluşturmaktadır. Resimli kitapların künye bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Veri setine dâhil edilen resimli kitapların künye bilgileri

	Kitabın Adı	Yayın Yılı	Yazarı	Yayınevi
1	Ama Ben Saçlarımı Seviyorum	2017	Gürsoy Düzenli	Timaş Çocuk
2	Havuç Koştı	2016	Koray Avcı Çakman	Kırmızı Kedi Çocuk
3	Pufi Yumak Peşinde	2015	Aytül Akal	Türkiye İş Bankası
4	Levent Serisi/Süper Gizli Ajan	2015	Mustafa Orakçı	Timaş Çocuk
5	Uçan Kaçan Bir Pijama Öyküsü	2016	Nilay Özer	Yapı Kredi Yayınları
6	Paytak Penguenler İle Tanışalım	2016	Gökçen Yüksel	Timaş Çocuk
7	Sinirlerine Hâkim Ol	2017	Berta Garcia Sabates	Tübitak Popüler Bilim Kitapları
8	Annem İle Babamın Yatağı En Rahat	2017	Ayşen Oy	Mandolin
9	Benim Atım Farklı	2017	Esin Bacacı Taner	Timaş Çocuk
10	Burun Tatilde	2017	Yekta Kopan	Marsık Kitap
11	Rosie'nin Şapkası	2016	Julia Donaldson	Beta Kids
12	Koyun Russel ve Kayıp Hazine	2018	Rob Scotton	Mandolin
13	Yasemin ve Ayçekirdeği	2016	Muhanned Al Akus	Nar Yayınevi

14	Pati Kedi ve Havalı Okul Ayakkabıları	2015	Eric Litwin	Uçan Fil
15	Horozlu Çocuk	2015	Mustafa Ruhi Şirin	Nar Çocuk
16	Peki Ya Dinozorlar Hala Yaşasaydı?	2018	Emma De Woot	Eksik Parça Çocuk
17	Kayıktaki Çocuk	2017	Sevde Tuba Okçu/ Maya Mizuno/Vonne Hemels/Golden Sweet	Timaş Çocuk
18	Yeti İle Minik Kuş	2018	Nadia Shireen	Pearson
19	Zürafa Saklama Rehberi	2018	Michelle Robinson	Pearson
20	Jülyet'e Kardeş Geliyor	2018	Sylvie Louis	Yapı Kredi Yayınları
21	Hastane Arkadaşım	2016	Ezgi Perктаş	Çamlıca Çocuk
22	Salyangoz Salsal Oynayacak Bir Yer Yok Mu?	2017	Asiye Aslı Aslaner	Timaş Çocuk
23	Uçurtmanın Yeni Kuyruğu	2018	Gülsüm Cengiz	Eksik Parça Çocuk
24	Dünyanın En Yüksek Kitap Dağı	2018	Rocio Bonilla	Günüşiği Kitaplığı
25	Kar	2017	Sam Usher	Türkiye İş Bankası
26	Greg'in Zaferleri	2017	Danielle Noreau	Yapı Kredi Yayınları
27	Roko Püfleyen Küçük Dinozor	2018	David Bedford	Pearson
28	Ayını Asla Okula Götürme	2018	Mark Sperring	Beta Kids
29	Nazlı Nine Yünleri Ne Yapacak?	2018	Gülsüm Cengiz	Eksik Parça Çocuk
30	Sevimli Beyaz	2017	Aytül Akal	Türkiye İş Bankası
31	Sabretmeye Değer	2017	Aleix Cabrera/Vinyet Montaner	Tübitak Popüler Bilim Kitapları
32	Kim Korkar Karanlıktan?	2018	Melanie Joyce	Net Çocuk
33	Canavarlar Gece Gelir	2017	Sezen Aksu Taşyürek	Timaş Çocuk
34	Çok Hayal Kuran Çocuk	2017	Şermin Yaşar	Elma Çocuk
35	Ben Ebe Olamam	2017	Gönül Simpson	Yeşil Dinozor
36	Annemle Uzayda	2018	Ahmet Büke	Günüşiği Kitaplığı
37	Hepimiz Mucizeyiz	2017	R.J. Palacio	Pegasus
37	Arkadaş	2016	Ayla Çınaroğlu	Kırmızı Kedi Çocuk
39	Yavru Köpek Çomar Kurbağa Çopar	2018	Axel Scheffler	Türkiye İş Bankası
40	Yaşasın Kardeşim Oldu	2018	Nur İçözü	Altın Kitapları
41	Okula Gitmek istemiyorum	2017	Gürsoy Düzenli	Timaş Çocuk

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla, öncelikle Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güvenerler Çocuk Kütüphanesi Müdürlüğü'nden izin alınmış, veri toplama tarihleri olarak 20 Ekim 2020-18 Aralık 2020 aralığı belirlenmiştir. Gerekli yazışmalar tamamlandıktan ve resmi izinler alındıktan sonra Güvenerler Çocuk Kütüphanesi'nde 2015-2020 arası yayın yılına sahip olan ve Gaziantep Büyükşehir Belediyesi tarafından kütüphaneye gönderilen kitapların listesi temin edilmiş, listede yer verilen toplam 11.475 kitaptan, belirlenen ölçütler doğrultusunda toplam 600 resimli kitap, bu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırma bulgularının nesnel olması amacıyla çalışmada yayınevi-yazar ayrımı yapılmadan oluşturulan listeden, "ödünç verilmiş" olmayan, kütüphane raflarında bulunabilen kitaplara ulaşılmış ve bir defada toplam 20 kitap ödünç alınarak; araştırma süresince ulaşılan toplam 320 kitap belirlenen ölçütler çerçevesinde ön inceleme tabi tutulmuştur. Seri halinde yayınlanan kitaplarda, serinin ulaşılabilen bir kitabı araştırmaya dâhil edilmiştir. Her defasında ödünç alınan toplam 20 kitaptan ön inceleme sonrasında uygun ölçütlere sahip olanları, betimsel analizle çözümlenmiş, uygun olmayanlar ise kütüphaneye iade edilerek yerlerine yeni kitaplar temin edilmiştir. Bu şekilde toplam 320 kitap ön incelemeden geçirilmiş ve belirlenen ölçütleri sağlayan 41 resimli çocuk kitabı araştırmanın veri setini oluşturmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında; nitel araştırmada veri analizi yöntemlerinden "betimsel analiz" kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın veri setini oluşturan 41 resimli çocuk kitabını incelemek üzere, araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik beş bölüm ve dört temadan oluşan "Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Verilen Oyun ve Oyuncakları İnceleme Formu" geliştirilmiştir. Formu geliştirmek için ilgili alanyazın taranmış, benzer çalışmaların veri toplama araçları dikkatle incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinin son aşaması, bulguların yorumlanması aşamasıdır. Çözümlenen veriler, araştırmanın problemi doğrultusunda temalandırılmış, kodlanmış ve tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenilirlik**

Bu araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çocuk kitaplarından oluşan veri seti araştırmacılar tarafından ayrıntılı bir şekilde iki defa okunmuş, incelenen kitaplarda yer alan ya da araştırmacıların birtakım öznel yargılarından kaynaklı etkinin azaltılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 273). Ardından araştırmacılar dışında başka bir alan uzmanı da veri setinden rastgele seçtiği 10 kitap



üzerinde inceleme yapmıştır. Ortaya çıkan verilerin güvenilirliğini belirleyebilmek için Miles ve Huberman'ın (2019) önerdikleri formül ( $P$  (Uzlaşma Yüzdesi%) =  $[Na$  (Görüş Birliği) /  $Na$  (Görüş Birliği) +  $Nd$  (Görüş Ayrılığı)] X 100) kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda, inceleyiciler arası uyumun .90 olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'a (2019) göre, kodlayıcı güvenirligi için en az %80'lik bir uyum aranmalıdır. Araştırmanın kodlayıcı güvenirligine ilişkin sonuçları iç tutarlığın yüksek olduğunun önemli bir göstergesidir.

### Bulgular

Araştırmanın veri setini oluşturan resimli çocuk kitaplarının türlerine, bu kitaplardaki resim-metin uyumuna, oyun-oyuncak kavramlarının ele alındıkları yere, oyun oynayan ana karakterlere, ana karakterin çocuk olduğu kitaplarda yetişkinlerin rollerine, çocuk karakterinin cinsiyetlerine ve özel durumlarına, metin kısımlarında yer verilen oyun alanlarına ve kendi oyuncuğunu yapmaya yönelik teşvik unsuru taşıyıp taşımadığına göre dağılımları Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Oyun-oyuncak kavramlarının yer verildiği resimli çocuk kitaplarındaki dağılımlar

		f	%
Resimli Çocuk Kitaplarının Türlerine Göre Dağılımı (f=41)	Resimli Çocuk Kitabı	29	70,73
	Öykü	7	17,07
	Masal	1	2,44
	Roman	1	2,44
	Eğitim	2	4,88
	ABC Kitabı	1	2,44
Resim-Metin Uyumuna Göre Dağılımı (f=41)	Uyum Mevcut	36	87,80
	Uyum Mevcut Değil	5	12,20
Oyun-Oyuncak Kavramlarının Ele Alındıkları Yere Göre Dağılımı (f=41)	Metin ve Resim	33	80,49
	Metin	5	12,19
	Resim	3	7,32
Oyun Oynayan Ana Karakterlere Göre Dağılımı (f=41)	Çocuk Karakteri	24	58,54
	Hayvan Karakteri	10	24,39
	Hayvan ve Çocuk Karakteri	4	9,75
	Yetişkin ve Çocuk Karakteri	3	7,32
Ana Karakterin Çocuk Olduğu Kitaplarda Yetişkinlerin Rollerine Göre Dağılımı (f=9)	Birlikte Oyun Oynayan	5	55,6
	İzleyici Olan	2	22,2
	Başlatan ve Yöneten	1	11,1
	Oyunu Öğreten	1	11,1

Çocuk Karakterinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları (f=31)	Kız	15	48,4	
	Erkek	16	51,6	
Çocuk Karakterinin Özel Durumlarına Göre Dağılımları (f=31)	Özel Durumu Var	Hasta Çocuk	1	3,23
		Disfazik Çocuk	1	3,23
		Görme Yetersizliği	2	6,45
	Özel Durumu Yok	27	87,09	
Metin Kısımlarında Yer Verilen Oyun Alanlarının Dağılımı (f=41)	Ev	4	9,8	
	Okul	3	7,3	
	Bahçe	10	24,4	
	Park	4	9,76	
	Boş Arsa	1	2,4	
	Kumsal	2	4,9	
	Orman	1	2,4	
	Hastane Oyun Odası	1	2,4	
	Mekân Belirtilmeyen	15	36,6	
Kendi Oyunağını Yapmaya Teşvik Unsurunun Mevcudiyetine Göre Dağılım (f=41)	Teşvik Unsuru Mevcut	3	7,3	
	Teşvik Unsuru Mevcut Değil	38	92,7	

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen kitapların büyük çoğunluğunun (%70,73) resimli çocuk kitapları olduğu, bunu öykü kitaplarının (%17,07) takip ettiği bulunmuştur. Masal, roman ve ABC türü kitapların ise en az (%2,4) sayıda olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın veri setini oluşturan resimli çocuk kitaplarında oyun ve oyuncakla ilgili olarak resim-metin işbirliği incelenmiş, kitapların %87,80'inde metin ile resim uyumuna yer verildiği, yani resimlerin metin içindeki oyun ve oyuncakla uyumlu ve bu oyun ya da oyuncakçı açıklar nitelikte çizildiği, buna karşılık %12,20'sinde ise metin içerisinde geçen oyun/oyuncakla ilgili resim uyumunun olmadığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen resimli çocuk kitaplarının oyun ve oyuncak kavramlarını ele aldıkları yerlere göre dağılımı incelendiğinde de bu kitapların %80,49'unda oyun ve oyuncak kavramlarına ilişkin özelliklerin "hem metinde hem de resimde" yer aldığı, %12,19'unda "sadece metin içerisinde", %7,32'sinde ise "sadece resimde" oyun ve oyuncak kavramlarına yer verildiği saptanmıştır.

Resimli çocuk kitaplarında oyun oynayan karakterlerin dağılımına bakıldığında, "ana karakteri çocuk" olan ve çocukların oyun oynadığı kitapların oranı %58,54 olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla %24,39 oranında "hayvan karakteri" içeren kitaplar, %9,75 oranında "hayvanların ve çocukların" ana karakterleri paylaştığı kitaplar ile

%7,32 oranında “yetişkinlerin ve çocukların” ana karakter olarak yer aldığı kitaplar izlemiştir.

Ana karakteri çocuk olan kitaplarda (f=24), yan karakter olarak yer alan yetişkinlerin (f=9), rollerine ilişkin dağılım incelendiğinde, kitapların %55,6’sında yetişkinlerin çocuklarla “birlikte oyun oynadıkları”, %22,2’sinde çocukların oyunlarını “izleyici” rolünü taşıdıkları, %11,1’inde oyunu “başlatan ve yöneten” kişiler oldukları ve kalan %11,1’inde de “oyunu öğreten” birey rolünü üstlendikleri belirlenmiştir. İncelenen kitaplarda yetişkinin rolüne ilişkin olarak belirlenen örnek cümleler şu şekildedir:

*“Küçükken dört tekerli bisiklete binerdim ve büyük çocuklar gibi iki tekerli bisiklet sürmek isterdim.” (Sabretmeye Değer, sy. 9)*

*“Bayram günü çayıra vardıklarında, kucaklarında rengârenk uçurtmalar, toplar, topaçlar, bisikletli çocuklar “uçurtma bayramı güzelmiş” dedi Zeyno. Babasıyla uygun bir açıklık buldular. Zeyno ile annesi uçurtmayı tuttular. Babası ipi çekerek koştı.” (Uçan Kaçan Bir Pijama Öyküsü, sy.43)*

*“Bir gün, yaramaz kız kardeşim, en sevdiğim kamyonumu kırdı. O kadar kızmıştım ki ona vurmak istedim! Babam kamyonumu birlikte tamir etmeyi önerdi. Bütün parçalardan yeni bir kamyon yapmak çok eğlenceliydi doğrusu.” (Sinirlerine Hâkim Ol, sy. 6-7)*

*“Ali ve dayısı şapkalarını hiç çıkarmadılar kumdan kale yaptılar. Denizde oyunlar oynadılar.” (Burun Tatilde, sy 17)*

*“Ali amca dokuz uçurtmanın kuyruğundan birer parça kesti. Elindeki bir parçayı da ekleyerek on parçadan yeni bir kuyruk yaptı.” (Uçurtmanın Yeni Kuyruğu, sy. 23)*

*“Büyükbabam Kartopu Savaşını 6-4 kazandı.” (Kar, sy. 27)*

Araştırmanın veri setini oluşturan resimli çocuk kitaplarında ana karakteri çocuk olan ve hayvanların veya yetişkinlerin yanında da yer alarak oyun oynayan çocukların cinsiyet dağılımları incelendiğinde %48,4’ünün kızlardan, %51,6’sının erkeklerden oluştuğu ve büyük bir kısmında cinsiyete uygun oyunlar tercih edildiği belirlenmiştir. Kitaplarda oyuncak bebek ile evcilik oynayan, bebeğine kıyafet diken kız çocuklarını; oyuncak araba ve top oyunları oynayan erkek çocuklarını görmek mümkündür. İncelenen kitapların sadece birinde yer alan erkek çocuk kahramanın oynadığı oyuncağın toplumsal cinsiyet kalıplarının dışında olduğu görülmüştür. Araştırmanın veri setini oluşturan kitapların dördünde çocukların özel durumlarına yönelik içeriğe yer verildiği, bunların görme yetersizliği bulunan çocuk (%6,45), hasta çocuk (%3,23) ve disfazik çocuk (%3,23) karakterlerine sahip olduğu belirlenmiş, çocukların özel durumlarına uygun oyun ve oyuncak türlerine yer verildiği görülmüştür. Resimli çocuk kitaplarındaki oyun oynayan çocukların cinsiyetlerini / özel durumlarını yansıtan örnek cümleler şu şekildedir:

*“Kâmil burada rahat rahat futbol oynayacağımızı düşünmüş ve gelirken yanında futbol topu getirmiş. (Levent Serisi/Süper Gizli Ajan, sy.32)*

*"Balkona elinde oyuncak bebeğiyle bir kız çıktı önce, sonra annesi geldi." (Uçan Kaçan Bir Pijama Öyküsü, sy.31)*

*"Yaren başını bir an kaldırınca beyaz atın kendisine doğru geldiğini gördü. Birden heyecanlandı ve oyuncak bebeği çitlerin ön tarafına düştü. O Yaren'in en sevdiği bebeğiydi." (Benim Atım Farklı, sy. 14)*

*"Ahmet, oyuncak bebeğini de yanına alıp evinden ayrılmak zorunda kaldı." (Kayıktaki Çocuk, sy. 5)*

*"Yiğit annesiyle birlikte hastanedeki oyun odasına geldiğinde çok şaşırılmıştı. Oyun odasında, bazı çocuklar boyama yapıyor, bazıları kağıtları yapıştırıyor, bazıları da anneleriyle birlikte kitap inceliyordu." (Hastane Arkadaşım, sy. 11)*

*"En sonunda Greg'i (Disfazik) elinden tuttu ve zekâ oyunları masasına doğru sürükledi. Greg domino oyununda çok yetenekliydi." (Greg'in Zaferleri, sy. 13)*

İncelenen resimli çocuk kitaplarının metin kısımlarında çocukların %24,4 oranında en çok oyun oynadığı alanın, evlerinin yakın çevresindeki bahçeler olduğu belirlenmiş, bunu %9,8 ile evlerin ve aynı oranda parkların takip ettiği bulunmuştur. Araştırmanın veri setini oluşturan resimli çocuk kitaplarında %7,3 oranında okulların ve %4,9 oranında kumsalların, oyun alanları olarak yansıtıldığı görülmüş, %2,4 ile en düşük oranda rastlanan oyun alanlarının ise boş arsa, orman ve hastane oyun odası olduğu saptanmıştır. Buna karşın incelenen resimli çocuk kitaplarının %36,6'sında da mekân belirtilmediği görülmüştür. Metinlerde geçen oyun alanlarıyla ilgili örnek cümleler şu şekildedir:

*"İki arkadaş bütün öğleden sonrayı bahçede geçirdi. Birbirlerini su tabancasıyla kovaladılar. Brrr, çok soğuk... Ama çok eğlenceliydi! Daha sonra da ısınmak için trampolinde kangurular gibi zıpladılar." (Jülyet'e Kardeş Geliyor, sy. 18)*

*"Ama en çok parkta mutlu olur Çomar arkadaşlarıyla kovalamaca oynar karanlık oluncaya kadar durmadan koşar, havlar!" (Yavru Köpek Çomar Kurbağa Çopar, sy. 9)*

*"Kısa sürede anaokulunu bahçesinde on uçurtma havalandı." (Uçurtmanın Yeni Kuyruğu, sy. 13)*

*"Kızgım kumların üzerinde seke seke yürürken futbol oynayan bir çocuk gördü. Kıvrıkcık saçlı çocuk topu Ahmet'e attı. İki güzel kumsalda saatlerce top oynadı." (Kayıktaki Çocuk, sy. 33)*

İncelenen resimli çocuk kitaplarında kendi oyuncaklarını yapmaya teşvik unsuru olup olmadığına bakılmış, kitapların %92,7'sinde teşvik unsuru olmadığı, sadece %7,3'ünde kendi oyuncaklarını yapmaları yönünde çocukları motive edici ifadelere yer verildiği belirlenmiştir. Bu kitaplara ilişkin alıntılar şu şekildedir:

*"Onun için kıyafet dikerdim. Aynı oyuncak bebeklerime yaptığım gibi ama onunkiler biraz daha büyük olurdu." (Peki Ya Dinozorlar Hala Yaşasaydı?, sy. 6)*

“Cebindeki kâğıtlardan bir gemi yapıp oturdu içine.” (Çok Hayal Kuran Çocuk, sy. 16)

“Küçük kız Ahmet’e gülümsedi, kâğıtlardan yaptığı origamileri gösterdi. Birlikte turna, kuğu, ejderha origamileri yaptılar, Ahmet çok eğlendi. (Kayıktaki Çocuk, sy. 37)

Araştırmaya dâhil edilen resimli çocuk kitaplarının metin kısımlarında yer verilen ve kitap karakterleri tarafından oynanan oyunların dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Resimli çocuk kitaplarının metin kısımlarında yer verilen ve kitap karakterleri tarafından oynanan oyunlar

Oyun Türü	Oyun Adı	f	%
Sembolik oyun	Evcilik	1	1,15
	Hayal gücünü kullanarak oynama	3	3,45
	Oyuncak hayvan, bebek ve arabalarla oynama	4	4,60
	Kukla ile oynama	1	1,15
	Gölge oyunu oynama	1	1,15
	Oyun küpleriyle oynama	1	1,15
Tek başına oyun	Top sektirme	5	5,75
	Sürpriz yumurtadan çıkan oyuncakla oynama	1	1,15
	Bisiklete binme	7	8,05
	Suda oynama	3	3,45
	Salıncakta sallanma	5	5,75
Kurallı oyun	Saklambaç oynama	5	5,75
	Domino oynama	1	1,15
	Langırt oyunu	1	1,15
	Yerden yüksek	1	1,15
	Körebe	1	1,15
	İstöp	1	1,15
	Basketbol oynama	1	1,15
	Futbol oynama	3	3,45
	Sek sek	1	1,15

Birlikte oyun	Uçurtma uçurma	3	3,45
	Kumla oynama	5	5,75
	Top oyunları oynama	9	10,34
	Bisiklete binme	5	5,75
	Koşmaca yakalamaca, kovalamaca	5	5,75
	Su savaşı	2	2,30
	Karda oynama (Kar topu oyunları)	7	8,05
	Origami yapma	1	1,15
	Kızak kayma	2	2,30
	Çıngırdak oyunu	1	1,15
TOPLAM		87	100

\*Kitapların bazılarında birden çok oyuna yer verildiği için analiz edilen toplam kitap sayısı (f=41) ile tabloda verilen oyunların frekansları toplamı birbirinden farklıdır.

Tablo 3'e göre araştırmaya dâhil edilen resimli çocuk kitaplarında yer verilen oyunların türlerine bakıldığında %12,64 oranında sembolik oyun; %24,14 oranında tek başına oyun; %17,24 oranında kurallı oyun ve %45,98 oranında da birlikte oyun türlerine yönelik oyunlar oynandığı ve isimleri belirtilen bu oyunların toplam frekansının f=87 olduğu bulunmuştur. Tablo detaylı incelendiğinde karakterlerin en fazla oynadığı oyunların başında, grup halinde oynadıkları top oyunlarının olduğu (%10,34), bunu birbirleriyle aynı orana sahip bisiklete binmenin ve kartopu oynamanın takip ettiği (%8,05) görülmüştür. Bu kitaplarda geçen oyunlara ilişkin alıntılar şu şekildedir:

*"Kâmil burada rahat rahat futbol oynayacağımızı düşünmüş ve gelirken yanında futbol topu getirmiş."* (Levent Serisi /Süper Gizli Ajan, sy.32)

*"Bir gün Coci ve Kobi, Gebi'ye gittiler. Hey Gebi, biz oyun oynayacağız gelir misin? dediler. Tamam, diyen Gebi topunu alıp dışarı çıktı."* (Paytak Penguenler İle Tanışalım, sy. 17)

*"Karda oynanabilecek ne kadar oyun varsa hepsini oynadık."* (Kar, sy.25)

*"Nazlı ninenin torunları da sokakta kartopu oynayan çocukların arasına karışmıştı."* (Nazlı Nine Yünleri Ne Yapacak?, sy.23)

*"Deniz, Ali ve Yaprak'ı her zaman çocuk parkında görür. Birlikte salıncağa biner, kaydıraktan kayar ve kum havuzunda oynarlar."* (Arkadaş, sy.6)

*"Ali ve dayısı şapkalarını hiç çıkarmadılar kumdan kale yaptılar. Denizde oyunlar oynadılar."* (Burun Tatilde, sy 17)

Araştırmanın veri setini oluşturan resimli çocuk kitaplarının metin kısımlarında yer verilen ve kitap karakterleri tarafından oynanan oyuncakların dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Resimli çocuk kitaplarının metin kısımlarında yer verilen ve kitap karakterleri tarafından oynanan oyuncakların dağılımı

Oyuncak Türü	Oyuncak Adı	f	%
Yapı inşa oyuncakları	Oyun küpleri	1	1,82
	Kum kovası, kürek	5	9,09
	Sürpriz yumurta	1	1,82
Temsili oyuncaklar	Kâğıttan yapılan oyuncaklar (origami)	2	3,64
	Oyuncak ayı	2	3,64
	Oyuncak araba	1	1,82
	Su tabancası	1	1,82
	Oyuncak bebek	3	5,45
Duyu motor oyuncaklar	Top	8	14,55
	Kukla	1	1,82
	Kar kızıağı	1	1,82
	Sek sek taşı	1	1,82
	Trambolin	1	1,82
	Domino	1	1,82
	Langırt	1	1,82
Hareket eden oyuncaklar	Bisiklet	6	10,91
	Uçurtma	4	7,27
	Kaydırak	4	7,27
	Salıncak	6	10,91
	Tahterevalli	5	9,09
TOPLAM		55	100

\*Kitapların bazılarında birden çok oyuncuğa yer verildiği için analiz edilen toplam kitap sayısı (f=41) ile tabloda verilen oyuncakların frekansları toplamı birbirinden farklıdır.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmanın veri setini oluşturan resimli çocuk kitaplarının metin kısımlarında yer alan ve çocuklar tarafından oyunlar içerisine katılan oyuncakların türlerine göre dağılımlarına bakıldığında %12,73'ünün yapı-inşa oyuncakları; %16,37'sinin temsili oyuncaklar; %25,45'inin duyu-motor oyuncakları ve %45,45'inin de hareket eden oyuncaklar kategorilerine sahip oldukları bulunmuş ve isimleri belirtilen bu oyuncakların toplam frekansının f=55 olduğu saptanmıştır. Tablo detaylı incelendiğinde karakterlerin en fazla oynadığı oyuncuğun top olduğu (%14,55), bunu birbirleriyle aynı orana sahip bisiklet ve salıncuğun takip ettiği (%10,91) görülmüştür. İncelenen kitapların metin kısımlarında geçen oyuncaklara ilişkin alıntılar şu şekildedir:

*"Memo ile Zeyno uçurtma uçurdular, top oynadılar. Her yıl bu güzel bayramda buluşmak üzere ayrıldılar." (Uçan Kaçan Bir Pijama Öyküsü, sy.51) "Kızgın kumların üzerinde seke seke yürürken futbol oynayan bir çocuk gördü. Kıvrık saçlı çocuk topu Ahmet'e attı. İki güzel kumsalda saatlerce top oynadı." (Kayıktaki Çocuk, sy. 33)*

*"Önünde pırıl pırıl bir bisikleti sürüyordu." (Yavru Köpek Çomar Kurbağa Çopar, sy. 17)*

*"Parkta bisikletlerine biner ve yarış yaparlar." (Arkadaş, sy. 10)*

*"Defne için çok yorucu bir gündü. Parkta bütün gün oynamıştı. Salıncakta ters sallanmış, kaydıraktan ters kaymış, tırmanma parmaklıklarından ters asılmıştı." (Ama Ben Saçlarımı Seviyorum, sy. 4)*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada resimli çocuk kitaplarında yer alan, çocukların gelişimlerinde ve etkin, kalıcı öğrenmelerinde önemli katkılara sahip olan oyun ve oyuncak kavramlarının varlığı ve nitelikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamına dâhil edilen kitapların türlerine göre dağılımları incelendiğinde büyük çoğunluğunu resimli çocuk kitaplarının oluşturduğu görülmüştür. Erken dönemdeki çocukların okudukları ya da kendilerine okunan kitapların, resimli kitaplar olduğunu ve bunların yaygın olarak kullanılan çocuk edebiyatı türleri arasında yer aldığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014; Kıрман, 2019; Özcan 2020). Edebiyat alanına ait ilk ve önemli deneyimleri yaşadıkları örnekler olan çocuk kitaplarının, çocukların yaş, gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmaları (Tuğrul ve Feyman, 2006), bütünsel gelişimlerinde önemli yere sahip olan oyun ve oyuncakların da çocuk kitaplarının içeriğine dahil edilmeleri, çocuklar açısından düşünüldüğünde oldukça önemli ve hassas konular arasında yer almaktadır (Toran ve Dilek, 2017). Bundan dolayı araştırmaya dâhil edilen bütün kitapların oyun ve oyuncak kavramlarını taşıyor olmaları, çalışmanın ana unsuru olarak düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen resimli çocuk kitaplarında çoğunlukla ana karakter olarak çocuklara yer verilmiştir. Bu durum alanyazında vurgulanan ifadelerle desteklenmekte, Kırbis (2010) çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin masal ve masalımsı eserler bir yana, gerçek ya da gerçeğe uygun kişilerden seçilmesi gerektiğini ifade etmekte; Tür ve Turla (1999) da çocuğun kendi yaşadığı duyguları ya da davranışları kitap karakterlerinde kolaylıkla bulabilmesi ve olumlu anlamda daha kolay etkilenmesi için çocuk kahramanlara yer verilmesinin altını çizmektedir. Araştırmaya dahil edilen kitaplarda oyun oynayan ana karakterler arasında çocukların ilk sırada yer alması, belirtilen ifadelerle örtüşmekte, bunu hayvan karakterleri takip etmektedir. Edebi işlevinin yanı sıra eğitici rolüyle de ön plana çıkan çocuk kitaplarında hayvan karakterler, çocukların dikkatlerini çekmesi ve doğru davranışları öğrenmelerinde rehberlik etmeleri yönüyle önem taşımaktadır (Barker, 2005; Uğurlu, 2013; Yılmaz, 2016).



Ana karakterin çocuk olduğu resimli kitaplarda yer alan yetişkinlerin rolleri incelendiğinde çocuklarla birlikte oyun kuran ya da oyuncakla oynayan yan karakter olarak, ilk sırada yer aldıkları bulunmuştur. Çok az sayıdaki kitapta da olsa yetişkinlerin oyunu çocuklara öğreten, başlatan rollerinde olduğu görülmüştür. Kıрман (2019) ve White'ın (2012) yaptığı çalışmalarda da yetişkinlerin oyundaki rolleri birlikte oynama, liderlik, izleme olarak belirlenmiş, sonuçlar çalışmamızla uyumlu bulunmuştur.

İncelenen çocuk kitaplarındaki metinlerde ve resimlerde çocukların en çok oyun oynadığı alanın evin yakın çevresindeki bahçeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Park ve okul bahçeleri de çocukların en çok oyun oynadıkları yerler arasındadır. Kitaplarda az da olsa kumsalda oynanan oyunlara yer verildiği görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalarda da (Erdal, 2016; Kıрман, 2019) okul bahçesi ve ev ortamlarının, incelenen kitaplarda yer alan oyun alanları olarak belirlendiği görülmüş, çalışmayı destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, oyun-oyuncak kavramına yer verilen kitapların çok az bir kısmında çocuğu kendi oyuncuğunu yapmaya yönlendirme unsurlarına rastlanmıştır. Gelişen teknoloji ve değişen yaşam şartları içerisinde özellikle büyük şehirlerde yaşayan çocukların oyuncuğa erişimi, ekonomik nedenlere bağlı olacak şekilde, satın alınarak sağlanmakta, bu da yaratıcılık ve hayal gücü açılarından üst düzeyde olan erken dönem çocuklarının, kendi yeteneklerini sınırlandırmaktadır. Küçük yerleşim bölgelerindeki çocuklar ise kendi oyuncaklarını yapabilmekte, bunun için evdeki eski malzemeleri ya da tarla, bahçelerindeki çeşitli toprak, tahta ve otları kullanabilmekte ve oyunlarında bu materyallere yer verebilmektedirler (Aşlışen, 2019a; Aşlışen, 2019b). Çocuk kitaplarında ise günümüz şartları göz önüne alınarak çocukların kendi oyuncaklarını yapmaya teşvik unsuruna yer verilmediği görülmüş, ancak yaşanan çevrede üretmenin gerek gelişimsel ve gerekse manevi doyum sağlama açılarından, ulaşılabilirliği ve önemi tartışılmaz olan kitaplarda yer alması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen kitapların büyük bir kısmında cinsiyete uygun oyun ve oyuncakların tercih edildiği belirlenmiştir. Yağan Güder ve Alabay'ın (2016) 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerini toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından inceledikleri araştırmalarında, kız çocuklarının en çok çay seti, dikiş seti ve kız bebek gibi oyuncakları; erkek çocukların ise en çok araba, sürat motoru, kamyon, iş makinesi ve tamir seti gibi oyuncakları tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Ashton (1983) da gerçekleştirdiği çalışmada, çocukların kitaplarda geçen oyuncaklara yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği, aynı zamanda da çocukların kitap tercihlerinin yine kitaplarda yer alan oyuncaklarla oynanabilecek oyunlara göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, araştırmamızda cinsiyete uygun oyuncakların tercih edildiği yönündeki alıntı cümlelerle de uyumluluk göstermekte ve benzer sonuçlar taşımaktadır.

Bu çalışmaya dâhil edilen çocuk kitaplarının metin kısımlarında yer verilen oyunlar da incelenmiş, bunlar arasında top oyunlarının, karda oynanan oyunların ve bisiklete binmenin diğer oyunlara göre ön sıralarda yer aldığı saptanmıştır. Genel olarak oyun türlerine bakıldığında ise birlikte oynanan oyunların ilk sırada olduğu, bunu tek başına oyunların ve kurallı oyunların takip ettiği belirlenmiştir. Çocuğun en önemli uğraşı olarak kabul edilen oyun, yaşa ve gelişim alanlarına uygun olarak ulaşılabilirlik, sadelik, çok yönlülük, süreklilik, katılımcılık, fonksiyonellik ve keyif vericilik (Scarlett, 2015; Tuğrul, 2015) özelliklerine sahip olmalıdır. Bu doğrultuda araştırmanın veri setini oluşturan resimli çocuk kitaplarında yer alan oyunların bu niteliklere sahip, grup içerisinde sosyalleşmeyi destekleyen, kolay ulaşılabilen malzemelerle oynanan ve hatta işbirliği, paylaşma, yardımlaşma, sıra bekleme gibi değerleri içerisinde barındıran oyun türlerini kapsayan içeriklere sahip oldukları, bu bulguların alanyazını destekler nitelikte olduğu saptanmıştır.

Oyunlar için araç konumunda olan ve çocuk oyunlarının ayrılmaz parçası kabul edilen oyuncaklar, çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini geliştiren vazgeçilmez materyaller olarak kabul edilmekte (Blakemore ve Centers, 2005; Tomopoulos, Dreyer, Tamis-LeMonda, Flynn, Rovira ve Tineo, 2006), çocukların oyun tercihleri ve oyun temaları üzerinde de önemli bir yer edinmektedirler (Kim, 2002). Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda birbirinden farklı oyuncakların da yer aldığı görülmüş, bunlar içerisinde en çok rastlanılan oyuncakların top, bisiklet ve salıncak olduğu belirlenmiştir. Geçmişten günümüze kadar olan süreçte çocuk oyuncakları denildiğinde akla ilk gelenler arasında yerini koruyan bu oyuncakların, çocuk kitaplarında da yüksek oranda yer alması, yaşla örtüşen bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Genel olarak hareketli/hareket içeren oyuncakların daha yoğun yer almasının aksine yapı inşa türü oyuncakları içeren kurgunun, kitaplarda az sayıda bulunması, günümüz teknoloji çağının bir sonucu olarak düşünülmektedir. Oysa yapı inşa oyuncakları, çocukların yaratıcılık, hayal gücü, üretkenlik, inovatif düşünce becerilerinin gelişimini destekleyen, bilişsel, sosyal-duygusal, motor gelişim alanlarının da desteklenmesinde önemli katkılar sunan oyuncaklar arasında yer almakta (Dilek, 2017; Zengin ve Yayan, 2017) ancak bu önem resimli çocuk kitaplarında az sayıdaki vurgusuyla değerini tam yansıtamamaktadır.

Resimli çocuk kitaplarında yer alan ve çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri üzerinde önemli katkılar sunan oyun ve oyuncak kavramlarının varlığının ve niteliklerinin incelendiği bu çalışma 2015-2020 yılları arasında Türkçe basılmış veya Türkçeye çevrilmiş, erken dönem çocuklarına hitap eden ve Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güneşevler Çocuk Kütüphanesi'ndeki 41 resimli çocuk kitabıyla sınırlı tutulmuştur. İleride yapılması planlanan çalışmalarda yıl aralığının genişletilmesi, farklı illerin çocuk kütüphanelerinden örneklem seçilmesi ve bunlara ek olarak resimli çocuk kitaplarında oyun ve oyuncak aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımına ilişkin ilave verilerin toplanması önerilerimiz arasında yer almaktadır. Ayrıca çocuk edebiyatı eserlerini üreten yazarların ve bu eserleri yayınlayan yayınevlerinin, çocukların gelişiminde önemli bir yeri olan oyun ve oyuncakların etkilerini göz önünde bulunduracak eser-

ler üretmeleri, bu eserlerde yetişkinlerin çocuklarıyla birlikte oynadığı oyunlara daha fazla yer vermeleri önerilebilir. Resimli çocuk kitaplarında oyun ve oyuncak kavramlarının dikkatli seçimi, çocukları bu alanda bilinçlendirecek, bu sayede arkadaşlık, birlikte yaşam becerileri, kurallara uyma ve saygı gösterme, paylaşma, işbirliği kurma, sıra bekleme, seçim yapma, tercih etme, problem çözme, inovatif düşünme ve dahası yaşama dair pek çok becerinin gelişimine katkı sağlanmış olacaktır.

### Kaynakça

- AKAROĞLU, E. G., ve Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(1), 201-222.
- ASHTON, E. (1983). Measures of play behavior: The influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles*, 9(1), 43-47.
- ASLIŞEN, S. (2019a, 22 Mayıs). Çocuğun oyun dünyası. *Ardeşenin Sesi*, Sayı: 5132, s. 1.
- ASLIŞEN, S. (2019b, 07 Ağustos). Çocuklarla çocukça oynamaya var mısınız?. *Ardeşenin Sesi*, Sayı: 5195, s. 1.
- AVCU, A. U. (2015). 0-2 yaş bebeği olan annelerin oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 37-46.
- BARKER, K. (2005). Animal Stories. International Encyclopedia of Children's Literature Peter Hunt (Ed.). New York & London: Routledge Taylor and Francis e-Library: 279-293.
- BARNİTZ, J. G., Gipe, J. P., ve Richards, J. C. (1999). Linguistic benefits of literature for children's language performance in teacher education contexts. *Te Reading Teacher*, 52, 528-531.
- BAŞ, B. ve Ucuzsatar, N. (2020). Okul öncesi çocuk kitaplarındaki hayvan karakterlerin geliştirilme yolları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 336-353.
- BEKMEZCİ, H., ve Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87.
- BENCİK KANGAL, S., Karaaslan, A., ve Arslan, S. (2018). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan baba figürünün incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 18-31.
- BİANQUİN, N., ve Sacchi, F. (2017). More than just pictures: Using picture books to broaden young learners' disability understanding. *Proceedings*, 1(890), 1-10. doi:10.3390/proceedings1090890
- BLAKEMORE, J. E. O., ve Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, 53, 619-633.
- BURDETTE, H. L., ve Whitaker, R. C. (2005). Focusing on free play benefits in children's development. *Nemours Foundation Children's Health News*. Retrieved September 30.
- BÜYÜKALAN, F. S., ve Harmankaya, T. (2019). Ödüllü resimli çocuk kitaplarında çocuk haklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 769-791.

- CAN, D. T. (2014). *Çocuk edebiyatı giriş*. Eğitim Yayınevi.
- CIĘCIERSKĪ, L., Nageldinger, J., Bintz, W. P., ve Moore, S. D. (2017). New Perspectives on Picture Books. *Athens Journal of Education*, 4(2), 123-136.
- ÇOBAN, B., ve Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar: Oyunlar-ronklar-saymacalar-şirirler* (HM Şahin, Ed.). Nobel Yayıncılık.
- DEDEOĞLU, H., İnce, N. B., ve Ünlü, A. U. (2021). Türkiye’de yayımlanmış resimli çocuk kitapları üzerine kültürel bir analiz. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 561-576.
- DEMİRCAN, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- DİLEK, A. (2017). The examination of toys used in illustrated children’s books/Resimli hikaye kitaplarında yer alan oyuncakların incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 81.
- ERDAL K. (2016). Oyun ve oyuncakların çocuk kitaplarındaki yeri. *Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*.64-72.
- GALYER, K. T., ve Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108.
- GİNSBURG, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- GRAHAM, M. J. (2000). *A picture (book) is worth a thousand words. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, Milwaukee, WI.* [http://files.eric.ed.gov/proxy.lib.uni.edu/fulltext/ED45\\_0343.pdf](http://files.eric.ed.gov/proxy.lib.uni.edu/fulltext/ED45_0343.pdf)
- GÖÇÜŞ, C. (2011). *Çocuk Oyunları ve Demokrasi VIII. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Basılmamış Bildiri Metni*.
- GÖNEN, M. (1989). Oyuncak ve kitabın çocuğun gelişimi açısından önemi. *Eğitim ve Bilim*, 13(74).
- GÖNEN, M. (2013). *Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı*. M.Gönen (Ed.), Çocuk edebiyatı (s. 15-31) içinde. Eğiten Kitap.
- GÖNEN, M., Uludağ, G., Tannıbuyurdu, E. F., ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).
- GÜZELYURT, T. (2020). Okul öncesi dönemde cinsel eğitim ve istismar: çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4(1), 54-69.
- HASKİNS, C. (2008). Power Picture Books: Tools For Teaching Peace. *Montessori Life: A Publication of The American Montessori Society*, 20(4), 32-37.
- HİROSE T, Koda N, Minami T. (2012). Correspondence between children’s indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Child Dev Care*.182(12):1611-22
- HUIZANGA, J. (2013). *Homo ludens* (Çev. M. A. Kılıçbay). Ayrıntı Yayınları.
- İRİNA V. ve Jan H.(2006). *Computer play, young children and the development of higher order thinking: Exploring the possibilities*. Hasan HM, Whymark G, Findlay J, editors. Transformational tools for the 21 st century. Eveleigh, NSW: Knowledge Creation Press.
- İPEK YÜKSELEN, A. (2019). Yaş Gruplarına göre Çocuk Kitapları. M. Gönen, (Ed.), Çocuk Edebiyatı (5. Baskı) içinde (57-75). Eğiten Kitap.

- JONES M. (2001). *Oyun ve çocuk*, Çev. Çayır, A. Kaknüs yayıncılık.
- KENNEDY-BEHR, A., Rodger, S., ve Mickan, S. (2015). Play or hard work: unpacking well-being at preschool. *Research in developmental disabilities*, 38, 30-38.
- KIRMAN, A., ve Çetin, Z. (2016). Dünyada ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Oyuncak Kütüphaneleri Çalışmaları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 249-260.
- KIRMAN, A. (2019). Çocuk kitaplarında oyun ve oyuncak kavramının incelenmesi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- KIBRIS, İ. (2010). Çocuk edebiyatı. Kök Yayıncılık.
- KİM, M. (2002). Parents’ perceptions and behaviors regarding toys for young children’s play in Korea. *Education*, 122 (4), 793-807.
- LENAKAKİS A, Howard JL, Krystalia F. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers’ attitudes. *Eur J Spec Educ Res*. 3(3):129--165.
- LİLLARD, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., ve Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children’s development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- MİLES, M. B. ve Huberman, A. M. (2019). Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. ed.). Pegem Akademi.
- NEAL, J. C., ve Moore, K. (1992). The very hungry caterpillar meets Beowulf in secondary classrooms. *Journal of Reading*, 35(4), 290-296.
- NWOKAH, E., Hsu, H. ve Gulker, H. (2013). The use of play materials in early intervention: the dilemma of poverty. *American Journal of Play*, 5(2), 187-218.
- OLNESS, R. (2007). *Using literature to enhance content area instruction: A guide for K-5 teachers*. Newark, DE: International Reading Association.
- ONUR, B. (2010). *Oyuncaklı dünya*. İmge Kitabevi.
- OYUNCAKLAR Hakkında Yönetmelik, (31 Ekim 2013, Perşembe), Resmî Gazete. Sayı:28807, 1-12.
- ÖZCAN, K. (2020). Tübitak’ın Yayımladığı Sorun Odaklı Çocuk Kitaplarının Biçim-İçerik Ve Okunabilirlik Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- ÖZDEMİR, A. A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuncakça Çocuk, Anne ve Öğretmen Bakış Açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Uluslararası E-Dergi)*, 2, 2-16.
- OĞUZKAN, Ş. ve Avcı, N. (2000). *Okul öncesinde eğitici oyuncaklar*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- PEHLİVAN, H. (2012). *Oyun ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- PIAGET, J. (1999). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Paul.
- SARACHO, O. N., ve Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 180 (10), 1379-1389.
- SCARLETT, W. G. (2015). *The sage encyclopedia of classroom management*. SAGE Publications.
- STEBLER, M. Z. (2012). *Yaş gruplarına göre çocuk kitapları*. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (s. 132-144). Grafiker Yayınları.

Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Verilen Oyun ve Oyuncaklara İlişkin Bir İnceleme: Gaziantep...

- STEİNER, F.S. (2008). Teaching About Peace Through Children's Literature. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 2 (2), 229-244.
- SUİTS, B. (2012). *Çekirge Oyun, Yaşam ve Ütopya*. Ayrıntı Yayınları.
- ŞİRİN, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- ŞİRİN, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü (okuma alışkanlığı ve medya sarmalı)*. Kök Yayıncılık.
- TANJU, E.H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. *Aile ve Toplum Eğitimi Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(21): 30-39. ISSN: 1303-0256
- TEKEREK, N. (2006). Oyun kavramından dramaya dramadan dramatik eğitime *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22:2006 • ISSN: 1300-1523, 50.
- TORAN, M., ve Dilek, A. (2017). Çocuklar ve kitaplar: Piaget'nin oyun kuramına göre bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, Cilt 31, Sayı 1, Yıl 2017, s. 41-54.
- TOMOPOULOS, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W. (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young latino children, *Ambulatory Pediatrics*, 6(2):72-78.
- TUĞRUL, B., ve Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. *Yayına Hazırlayan: Sedat Sever. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 2, 4-6.
- TUĞRUL, B. (2015). Oyunun gücü, Ayşe Belgin Aksoy (Ed.) Okul öncesi eğitimde oyun içinde (s.9-30). Amaç CS Yayıncılık.
- TÜR, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk edebiyat ve kitap*. YaPa.
- TÜRK DİL KURUMU, (2011), *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- UÇURLU, S. B. (2013). Resimli çocuk kitaplarında hayvan karakter kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 8(4).
- USLU, E. M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 251-264.
- WHITE R. (2012). The power of play: A research summary on play and learning. Minnesota Children's Museum.
- YAĞAN GÜDER, S., ve Alabay, E. (2016). 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Oyuncak Tercihlerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 91-111.
- YAVUZER, H. (1984). *Çocuk Psikolojisi*. Altın Kitaplar.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Onbirinci Baskı). Seçkin Yayınevi.
- YILMAZ, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.
- ZENGİN, M., ve Yayan, E. H. (2017). 3-6 yaş çocukların oyuncak kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 5(2), 1-12.

# TR DİZİNLİ DERGİLERDE YAYIMLANMIŞ MATEMATİK EĞİTİMİ MAKALELERİNDEKİ YÖNTEMSSEL EĞİLİMLER

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Deniz KAYA<sup>1</sup>**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, denizkaya@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7804-1772.

**Geliş Tarihi:** 05.03.2021 **Kabul Tarihi:** 01.05.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.892025

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, TR Dizin kapsamında eğitim fakültesi bünyesinde yayımlanan eğitim dergilerindeki matematik eğitimi içerikli makalelerin yönetsel eğilimlerini belirlemektir. Bu amaç ile birlikte TR Dizin kapsamında yer alan 32 eğitim dergisinin 2015-2020 yılları arasındaki cilt ve sayılarında yayımlanmış matematik eğitimi alanındaki makaleler incelenmiştir. Bu dergilerde belirlenen zaman aralıklarında 8144 adet makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerin başlıkları, özetleri, anahtar kelimeleri ve içerikleri irdelendiğinde, 904 adet makalenin matematik eğitimi alanında yapılmış olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, betimsel içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken makalenin yöntemi, yöntembilimi, örnekleme, veri toplama aracı ve analiz açıklaması dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler, tablo ve grafikler yardımıyla sunulularak yüzde ve frekansa dayalı olarak yorumlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, makalelerin yarısından fazlasının nitel araştırma yöntemi ile yapıldığı ve durum çalışmasının en fazla tercih edilen desen olduğu tespit edilmiştir. Makalelerdeki örneklemelerin çoğunlukla öğrenci olduğu ve daha çok lisans ile ortaokul öğrencilerine yer verildiği belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak ölçeklerin, analizlerde ise nicel kestirimsel analizlerin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Çalışma sonunda, matematik eğitimi alanında yapılan araştırmaların yönetsel eğilimlerinin çeşitlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılarak, bu alanda benzer çalışmalar yapmayı planlayan araştırmacılara yardımcı olabilecek önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İçerik analizi, matematik eğitimi, TR Dizin, yönetsel eğilim

# METHODOLOGICAL TRENDS IN MATHEMATICS EDUCATION ARTICLES PUBLISHED IN TR INDEXED JOURNALS

## Abstract:

The aim of this study was to determine the methodological trends in mathematics education articles published in educational journals published by faculty of education within the scope of the TR Index. With this aim, articles in the field of mathematics education published in volumes and issues between 2015-2020 of 32 educational journals within the scope of the TR Index were reviewed. 8144 articles were reached in these journals at specified time intervals. When the titles, abstracts, keywords, and contents of these articles were examined, it was determined that 904 articles were made in mathematics education. Descriptive content analysis was used in the study. While analyzing the content, method of the article, method description, sample, data collection tool, and analysis explanation were taken into consideration. The data obtained were presented using tables and graphs and interpreted based on percentage and frequency. According to the findings of the study, it was determined that more than half of the articles were made by the qualitative research method and the case study was the most preferred design. It was determined that the samples in the articles were mostly students and mostly working with undergraduate and middle school students. It was observed that scales were used more as data collection tools, and quantitative predictive analysis was frequently used in the analysis. At the end of the study, it was emphasized that the methodological tendencies of the studies in mathematics education should be diversified, and suggestions were made to help researchers who plan to do similar studies in this field.

**Keywords:** Content analysis, mathematics education, TR Index, methodological trends

## Giriş

Bilginin bir güç göstergisi haline dönüştüğü, baş döndürücü bir hızla sürekli değişime uğradığı ve zenginlik yaratan başlıca kaynak olduğu günümüzde artık toplumlar bilgi toplumu olabilme yarışına girmiştir (Çalık ve Çınar, 2009). Özellikle Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 kavramlarının toplumların gelişmişlik düzeylerini şekillendirmeye başlaması ile başta eğitim olmak üzere ekonomi, sağlık, turizm, savunma, teknoloji, ulaştırma, sanayi, enerji, haberleşme ve toplum yaşantısı gibi pek çok konuda değişimleri ve dönüşümleri de beraberinde getirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],



2020a). Bu kapsamda, toplumlar nitelikli bireyler yetiştirebilme politikalarında köklü değişikliklere giderek yaratıcılık, problem çözme, esneklik, iletişim, uyum yeteneği, analitik düşünme, girişimcilik, işbirliği, eleştirel düşünme, liderlik, bilgiye erişme ve analiz etme, inisiyatif alma, kıvrak zeka, matematik okuryazarlığı gibi üst düzey yetkinlik gerektiren 21. yüzyıl öğrenme becerilerini öğretim programlarının odak noktasına yerleştirmiştir (National Research Council [NRC], 2011; Trilling ve Fadel, 2009; Wagner, 2008). Dijital çağa ayak uydurmanın bir ön koşulu olarak kabul edilen bu becerilerin 21. yüzyıl toplumları için yaşamsal değerinde önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Wagner, 2008). Nitekim teknolojik faaliyetlerin ilerlemesi ve sonucunda bilgiye erişim olanaklarının çeşitlilik kazanması eğitimde radikal değişimleri de zorunlu bir hale getirmiştir (Amiel ve Reeves, 2008; Klimczak, 2015). Bu radikal değişimlerden etkilenen alanlardan birisinin de hiç şüphesiz matematik alanı olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle teknolojinin ilerlemesiyle matematik eğitiminin doğasında meydana gelen değişiklikler ivme kazanmış, bu kazanımda öğretim süreçlerine olan etkisinin araştırılma ihtiyacını doğurmuştur (Er ve Biber, 2020). Bu noktada, matematik eğitiminde yürütülen çalışmalar çağın niteliklerine uygun bir şekilde hareket edilmesine, yaşanan aksaklıkların iyileştirilmesine ve her şeyden önemlisi geleceğe yönelik daha sağlıklı kararlar alınmasına değerli katkılar sunabilmektedir. Ayrıca yapılan her bir çalışma sonraki çalışmalara rehberlik etmesinin yanı sıra program yapıcılara da kaynak olabilecek bilgiler barındırmaktadır. Kulm'a (2009) göre, bir ulusun gerek duyduğu en önemli unsur eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalardır. Dolayısıyla bir ülkenin refah düzeyini artırabilmesi için hedeflerine yön verecek eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek çağın koşullarını bireylerin bugünü ve geleceği için anlamlı kılması gerekmektedir (MEB, 2020b). Bu bakımdan evrensel nesnellığe sahip ve eğitimde en çok küresel değişime uğrayan matematik disiplinine yönelik yürütülen çalışmaların takibi matematik eğitiminde yapılacak iyileştirme ve yenilikçi yaklaşımlara önemli katkılar sağlamaktadır (Ernest, Greer ve Sriraman, 2009; Ersoy, 1997). Başka bir ifade ile matematik, fen ve teknoloji alanlarında son yüzyılda yaşanan büyük gelişmeler ülkelerin bu alanlara olan ilgilerinin daha da artmasına ve eğitim politikalarında matematik ve fen eğitimi-ne daha fazla önem vermelerine neden olmakta dolayısıyla bu alanlarda yürütülen çalışmaların önemini de artırmaktadır (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012).

Matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalar içerik standartlarına bağlı kalınarak çağın gereklilerine uygun bir şekilde yürütülmesini kapsamaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2011). Yapılan her bir çalışmadaki temel gerekçe ise teknolojik gelişmelerle birlikte önceki nesillerin karşılaşmadığı yeni ve farklı türde problemlerle günümüz dünyasının karşı karşıya kalmasıdır (MEB, 2018a). Bu yüzden birçok ülke öğretim programlarında yenilikçi dönüşümler tasarlayarak, merkezine insanı alan bir dizi reformlar gerçekleştirmiştir (Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2010; MEB, 2016; NCTM, 2014; NRC, 2011; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2011). Ülkemiz de eğitimde ihtiyaç duyduğu paradigmayı yansıtacak 2023 Eğitim Vizyonu ortaya koyarak; ruhu, istikameti, gaye

ve felsefesi olan evrensel bir pedagoji yaratmak arzusuyla yola çıkmıştır (MEB, 2018b). Evrensel insanlık değerleriyle harmanlanmış bir eğitim sistemi oluşturmanın hedeflendiği bu belge ile yeniçağın gerektirdiği becerilerin kazandırılması için somut adımlar atılmıştır (MEB, 2018b). Her ne kadar birçok ülke nitelikli insan gücüne duyulan gereksinimden kaynaklı yapısal reformları öğretim programlarına yansıtma konusunda kararlı adımlar atsa da düzenli aralıklarla yapılan geniş ölçekli uluslararası sınavlarda (TIMSS, PISA vb.) arzu ettikleri başarılarından uzak oldukları dikkat çekmektedir (MEB, 2020b; OECD, 2016; Provasnik vd., 2016). Dolayısıyla öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak, başarılarında etkili olan faktör gruplarını ele almak, eğitimde alınan kararların işlevselliğini test etmek ve eğitim kalitesinin niteliği hakkında fikir edinmek için bilimsel çalışmalar önemli ipuçları sunabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Türkiye’de matematik eğitimindeki değişimleri konu edinen çalışmalara bakıldığında, 2001-2017 yıllarını kapsayan süreçte lisansüstü tezlerde genellikle tarama ve deneysel desenlere yönelindiği (Baki vd., 2011; İlhan, 2011; Özsoy, Özmutlu ve Gündüz, 2017; Sevencan, 2019; Yaşar ve Papatğa, 2015) ve öğrenciler düzeyinde daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir (Baki vd., 2011; Er ve Biber, 2020; İlhan, 2011; Özsoy vd., 2017; Sevencan, 2019; Tereci ve Bindak, 2019). Ayrıca ölçekler, başarı testleri ve görüşme içerikli veri toplama araçlarına ağırlık verildiği, betimsel istatistiksel tekniklerden daha fazla yararlanıldığı dikkat çekmektedir (Baki vd., 2011; İlhan, 2011; Sevencan, 2019; Tereci ve Bindak, 2019). Diğer yandan 2000-2014 yıllarını kapsayan süreçte makalelerde genellikle deneysel desenli (Ulutaş ve Ubuz, 2008; Yalçinkaya ve Özkan, 2012; Yücedağ ve Erdoğan, 2011) ile öğrenci ve öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir (Çiltaş vd., 2012; İncikabı vd., 2017; Tatar ve Tatar, 2008; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Yücedağ ve Erdoğan, 2011). Bu çalışmalarda ise test, anket ve görüşme formlarının kullanımı ön plana çıkmaktadır (Çiltaş vd., 2012; İncikabı vd., 2017; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Yalçinkaya ve Özkan, 2012).

Türkiye’de matematik eğitiminde yapılan çalışmalar genel olarak irdelendiğinde, özellikle son beş yıllık süreci kapsayan geniş ölçekli bir araştırmanın yapılmadığı dikkat çekmektedir. Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimler düşünüldüğünde belirli aralıklarla yapılacak izleme ve değerlendirme çalışmalarına her geçen gün daha fazla ihtiyaç duyulduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte Türkiye’de yapılan çalışmalarda 2005 yılı ve sonrasında ciddi artışın görülmesi matematik eğitimi alanında alınan kararların kalitesinin ve yeterliliğinin sınanmasında bu ve benzeri çalışmaları da zaruri kılmaktadır (Çiltaş vd., 2012; Özsoy vd., 2017). Bu bağlamda, Türkiye’de matematik eğitiminde yaşanan gelişmelerin belirli zaman aralıklarında ortaya konularak bu alanda yapılan çalışmaların genel çerçevesinin çizilmesi önem arz etmektedir. Özellikle ülkemizde son yıllarda matematik eğitimi üzerine yürütülen çalışmalarda gözlemlenen artışa bağlı olarak çalışmalardaki yöntemsel yönelimlerin değerlendirilip geleceğe yönelik öngörülerde bulunulması gerekmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Çalışma kapsamında eğitimcilere, araştırmacılara, öğretmenlere ve program yapıcıla-

ra Türkiye’de matematik eğitiminde yapılan çalışmaların yönetsel eğilimleri hakkında fikir edinmelerine yardımcı olacak veriler sunulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye’de 2015-2020 yılları arasında matematik eğitimi alanında TR Dizin tarafından taranan dergilerde yayınlamış bilimsel çalışmaların betimsel içerik analizleri yapılarak elde edilen veriler yorumlamaya dayalı olarak okuyuculara sunulmuştur. Çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

TR Dizin tarafından taranan dergilerde yayınlanan matematik eğitimi makalelerinin metodolojik açıdan genel özellikleri:

- a) Hangi yönetsel eğilimler ile gerçekleştirilmiştir?
- b) Temel alınan örneklem düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- c) Veri toplama araçları olarak neler tercih edilmiştir?
- d) Veri analiz açıklamaları nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmanın amacı TR Dizin kapsamındaki dergilerde 2015-2020 yılları arasında yayınlanmış matematik eğitimi içerikli makalelerin yönetsel eğilimlerini belirlemektir. Araştırmaya konu olan yıllar içerisinde matematik eğitimi alanında yayınlanmış bilimsel makalelerin metodolojik eğilimlerinin değerlendirilmesi sürecinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Nitel bir anlayışın hâkim olduğu çalışmadaki veriler, içerik analizi türlerinden birisi olan betimsel içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sayesinde nicel, nitel ve karma çalışmalar incelenip düzenlenmekte ve araştırmaya konu olan alan ile ilgili çalışmaların genel eğilim düzeyleri tespit edilebilmektedir (Selçuk vd., 2014). İçerik analizi çalışmalarında temel amaç, benzer verileri amaca uygun olarak belirli kavramlar ve temalar altında bir araya toplamak ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Creswell, 2014). Bu çalışmada dokümanlar yoluyla elde edilen nitel araştırma verileri; verilerin kodlanması, temaların bulunması, temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

#### **Verilerin Toplanma Süreci**

Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle TR Dizin kapsamındaki eğitim dergilerinde yayınlanmış matematik eğitimi içerikli makalelerin hangi kriterlere göre seçileceği belirlenmiştir. Araştırmada analiz edilecek makalelerin seçiminde dört temel kriter dikkate alınmıştır. Birinci kriter incelenen makalelerin matematik eğitimi ile ilgili olması, ikinci kriter TR Dizin tarafından taranan eğitim fakültesi dergilerde yayınlanmış olması, üçüncü kriter Türkçe veya İngilizce dilinde yazılmış olması ve son kriter olarak da yayınlanmış makalelerin tam metinlerine ulaşılmış olması şeklindedir. Bu bağlamda, TR Dizin dergi listesinde yer alan ve internet üzerinden ücretsiz erişim

izni olan eğitim fakültesi dergileri konu kategorisi (sosyal) ve konu alanına (eğitim, eğitim araştırmaları) göre filtreleme yapılarak listelenmiştir. Arama sonunda, 2015 yılından günümüze kadar yayımlanmış ve TR Dizin kapsamında yer alan 32 eğitim fakültesi dergisi tespit edilmiştir. Belirlenen dergilerin TR Dizin listesinde yer aldıkları ► <https://trdizin.gov.tr/> web adresi üzerinden görülebilir. Belirlenmiş kriterlere göre, 01.01.2021 tarihi itibarı ile internet üzerinden erişim sağlanan ve eğitim fakülteleri bünyesinde yayım hayatına devam eden 32 eğitim dergisine ait demografik bilgileri içeren özellikler (ISSN no, yayına başladığı yıl, yıllık yayın sayısı, yayın dili) Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** TR Dizin kapsamında yer alan eğitim dergilerine ait demografik bilgiler

Dergi Adı	ISSN No	Yayına Başladığı Yıl	Yıllık Yayın Sayısı	Yayın Dili
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1303-0493	2001	4	İngilizce-Türkçe
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	2149-2727	2011	2	İngilizce-Türkçe
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2147-1037	2001	3	İngilizce-Türkçe
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	1301-3718	1968	3	Alm.-Fr.-İng.-Türkçe
Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fak. Özel Eğitim Dergisi	1304-7639	1991	4	İngilizce-Türkçe
Atatürk Üni. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	1302-3241	2003	2	İngilizce-Türkçe
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1308-7177	2012	3	İngilizce
Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2148-3485	2014	2	İngilizce-Türkçe
Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi	1307-1076	2007	2	İngilizce-Türkçe
Boğaziçi Eğitim Fakültesi Dergisi	1300-9567	1974	2	İngilizce-Türkçe
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi	1302-5147	1992	2	Alm.-Fr.-İng.-Türkçe
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi	2147-1606	2012	4	İngilizce-Türkçe
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1302-9967	2000	2	İngilizce-Türkçe
Ege Eğitim Dergisi	1307-4474	2001	2	İngilizce-Türkçe
Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama	2147-1908	2011	2	İngilizce-Türkçe

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2148-7510	1996	3	İngilizce-Türkçe
Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	1301-9058	1981	3	İngilizce-Türkçe
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1300-5340	1986	4	İngilizce-Türkçe
HAYEF Journal of Education	1304-8139	2004	2	İngilizce-Türkçe
İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi	1300-2899	2001	3	İngilizce-Türkçe
Kastamonu Eğitim Dergisi	1300-8811	1992	6	İngilizce-Türkçe
Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	1308-1659	2008	4	İngilizce-Türkçe
Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Dergisi	1300-8889	1989	2	İngilizce-Türkçe
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1302-8944	2007	4	İngilizce-Türkçe
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1305-5429	2005	3	İngilizce-Türkçe
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2148-6999	2014	2	İngilizce-Türkçe
Necatibey Eğt. Fak. Elektronik Fen ve Matematik Eğt. Dergisi	1307-6086	2007	2	İngilizce-Türkçe
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1300-302X	1986	2	Alm.-Fr.-İng.-Türkçe
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1301-0085	1996	3	İngilizce-Türkçe
Trakya Eğitim Dergisi	2630-6301	2011	3	İngilizce-Türkçe
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2667-6788	1986	3	Türkçe
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1305-2020	2004	1	Türkçe

Alm.: Almanca; Fr.: Fransızca; İng.: İngilizce

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle alfabetik sıraya göre her bir eğitim fakültesi dergisi tüm cilt ve sayılarına göre ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen bu dergiler, 2015-2020 yılları arasında tüm cilt ve sayılarını tam olarak yayımlamıştır. İncelenen zaman periyodu arasında 30 eğitim fakültesine ait 32 eğitim dergisi cilt ve sayılarında toplam 8144 makalenin yer aldığı belirlenmiştir. Bu makaleler içerisinde matematik eğitimi içerikli çalışmaların tespiti için makale başlıkları, özetleri, anahtar kelimeleri ve içerikleri irdelenmiştir. Bahsi geçen yıllar içerisinde toplam 982 adet makalenin matematik eğitimi ile ilgili olabileceği belirlenmiştir. Belirlenen makaleler yayınlanma

tarihlerine göre bilgisayarda oluşturulan klasörler içerisine kod verilerek kaydedilmiştir. Bu adım, gözden kaçan herhangi bir çalışma olmaması için araştırmacı tarafından iki defa tekrar edilmiştir. Bu işlemin ardından bir excel dosyası oluşturularak çalışmaların kimlik bilgileri (yayın yılı, yazar isimleri ve yayın dili), metodolojik bilgileri (yaklaşım, yaklaşım açıklaması, örneklem), veri toplama ve analiz yöntemleri çalışmalarındaki açıklamalarıyla birlikte bu dosyaya kaydedilmiştir. Kaydedilen makalelerin tam metinleri tekrardan incelenmiş ve STEM eğitimi konusu ile ilgili çalışmaların yapılan araştırmada analize tabi tutulup tutulamayacağı konusunda alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu konuda yapılan görüşmeler neticesinde, belirgin şekilde matematik eğitime yönelik olmadığı belirlenen 78 adet STEM eğitimi içerikli çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu işlemin ardından 904 makale ile veri analizine devam edilmiştir. Daha sonra belirlenen makaleler yöntemlerine göre biri araştırmacı diğeri de alan eğitim uzmanı olmak üzere iki kişi tarafından kontrol edilmiştir. Araştırma sorularına uygun olarak belirlenen kodlar ve temaların oluşturulmasında alanyazındaki benzer çalışmalar da dikkate alınmıştır. Sonrasında kategorileştirilen kodlar belirlenen temalar altında birleştirilerek temalara son şekli verilmiştir. Toplanan veriler, özet tablo kullanılarak analiz edilmiş, frekans ve yüzde bilgileri ile okuyuculara sunulmuştur.

#### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine Yönelik Çalışmalar**

Bilimsel çalışmanın önemli ölçütleri arasında uygulama süreçlerinin ve sonuçlarının inandırıcılığı yer almaktadır. Bu yüzden çalışmalarda çoğunlukla geçerlik ve güvenirlilik ölçütlerine yer verilmektedir. Ancak nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlilik ölçütleri nicel çalışmalara göre birtakım farklılıklar göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel çalışmalarda güvenirlilik yerine tutarlılık, nesnellik yerine teyit edebilirlik ölçütleri kullanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982). Diğer yandan nitel çalışmalarda iç geçerlik yerine inanılabilirlik, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik kavramları ön plana çıkmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982). Tüm bu kriterler ise inandırıcılık ekseninde birleştirilmektedir (Houser, 2015; Meriam, 2013; Shenton, 2004). Nitel içerikli çalışmalarda araştırmacıların bu kriterlerin bir veya daha fazlası ile meşgul olmaları tavsiye edilmektedir (Creswell, 2018). Çalışma kapsamında, tutarlılığı sağlamak için veri toplama işleminin kaydedildiği formun içeriği ile veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilerek çalışma konusu ile ilgili daha önce yapılmış ya da yapılması planlanan benzer çalışmalar için araştırmacılara karşılaştırma imkânı sağlanmaya çalışılmıştır. Analizlerin güvenirliliğini artırmak için araştırmacı tarafından belirli zaman aralıklarında veriler tekrardan gözden geçirilmiştir. Veriler makalelerde yer verildiği şekliyle yorum katılmadan kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde yanlıktan kaçınmak için kategoriler oluşturulurken alanyazındaki çalışmalardan yararlanılmıştır. Böylelikle verilerde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Tüm bunların yanı sıra analizlerin tutarlılığını artırmak için alan eğitim uzmanının görüşüne de başvurulmuştur. Alınan geri bildirimlere bağlı olarak, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodla-

yıcılar arası güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre [güvenirlik katsayısı = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] araştırmamanın kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği .89 olarak hesaplanmıştır. Hesaplamadan sonra alan uzmanı tarafından dile getirilen öneriler dikkate alınarak veriler yeniden düzenlenmiştir. Anlaşmazlıklar bulunan çalışmalardaki sınıflandırma tutarlılığını daha fazla artırmak için çalışmalar birlikte değerlendirilerek anlaşmazlıklar giderilmiştir. Yapılan çalışmada teyit edebilirlik için çalışmadan elde edilen verilerin nasıl temin edildiği ve çalışmada hangi dergilere yer verildiği listelenmiştir. Ayrıca analizlerde önyargının azaltılması için uzman görüşünden yardım alınmış, istenildiği durumda sunulmak üzere analizler arşivlenmiştir. Analiz sonunda elde edilen bulgular, frekans ve yüzde değerleri olarak her bir kategoride sayısallaştırılarak sunulmuştur.

### **Etik Konular**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” kısmında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma insan üzerinden gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

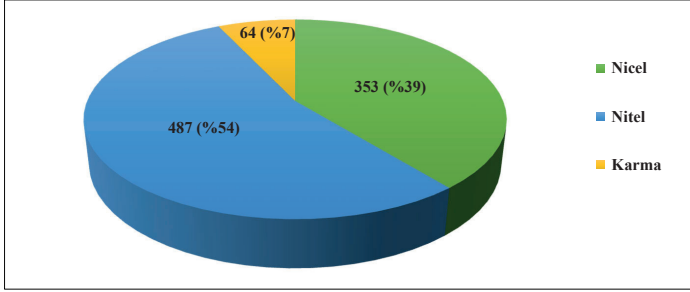
### **Bulgular**

Bu bölümde çalışmanın amacı doğrultusunda, öncelikle 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 ve 2020 yıllarında dergilerin cilt ve sayılarında yer alan toplam makale sayıları ile matematik eğitimi içerikli makale sayılarının bu yıllardaki oranları belirlenmiştir. TR Dizin veri tabanındaki dergilerdeki matematik eğitimi içerikli makaleler; (1) makalelerde tercih edilen yöntemsel eğilimler, (2) makalelerde temel alınan örneklem düzeyleri, (3) makalelerde kullanılan veri toplama araçları ve (4) makalelerin veri analiz açıklamaları şeklinde dört başlık altında ele alınmıştır. Yıllara göre yayınlanan toplam makale sayısı, matematik eğitimi makale sayısı ile bu makalelerin oranı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2.** Yıllara göre toplam makale ve matematik eğitimi makale sayıları

Yıl	Toplam Makale (f)	Matematik Eğitim Makale (f)	Matematik Eğitimi Makale Oranı (%)
2015	945	113	11.95
2016	1200	139	11.58
2017	1456	178	12.22
2018	1504	145	9.64
2019	1511	169	11.18
2020	1528	160	10.47
Toplam	8144	904	11.10

Tablo 2 incelendiğinde, ilgili yıllar bazında matematik eğitimi içerikli makalelerin toplam makalelere oranları %9.64 ile %12.22 arasında değişim göstermektedir. 2015-2020 yılları arasında 32 eğitim dergisinde yayınlanan toplam 8144 makaleden 904 adet makalenin matematik eğitimi ile ilişkili ve tüm makaleler içerisindeki oranın da %11.10 olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda incelenen dergilerde yayınlanan matematik eğitimi makalelerinin yöntemsel eğilimlerine ilişkin grafik sunulmuştur.



**Grafik 1.** Matematik eğitimi makalelerinin yöntemlerine göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, eğitim dergilerindeki matematik eğitimi içerikli makalelerin yarısından fazlasında (487) nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ve toplam yüzde içerisindeki oranının ise %54 olduğu belirlenmiştir. Yayınlanan makalelerin %39'u nicel (353) ve %7'si ise karma (64) araştırma yöntemlerine göre yapılmıştır. Çalışmalarda tercih edilen yöntemlerin daha detaylı açıklamalarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

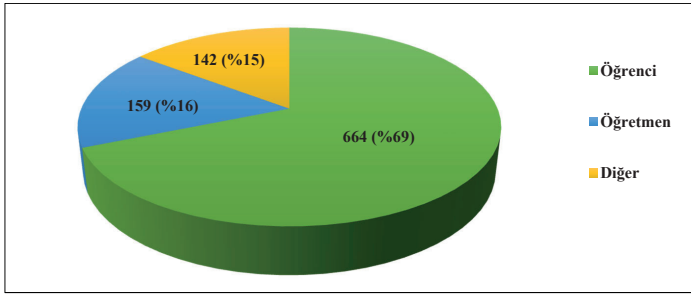


**Tablo 3.** Matematik eğitimi makalelerinde kullanılan yöntemler ve yöntemlilikleri

Yöntem	Yöntemlilikleri	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Nicel Deneysel	Yarı Deneysel	46	5.05
	Tam Deneysel	18	1.97
	Zayıf Deneysel	10	1.10
	Tek Denekli	7	0.77
	Faktöryel Desen	1	0.11
Nicel Deneysel Olmayan	Betimsel	109	11.96
	Korelasyonel	93	10.21
	Ölçek Geliştirme	41	4.50
	Karşılaştırmalı	17	1.87
	Meta-Analiz	11	1.21
	Tarama	5	0.55
	Doğal Müdahale Araştırması	1	0.11
Nitel	Durum Çalışması (Örnek Olay)	320	35.13
	Doküman/Alanyazın İnceleme	73	8.01
	Fenomenografik (Olgu Bilim)	38	4.17
	Açıklayıcı/Tanıtıcı	19	2.08
	Eylem	15	1.64
	Meta-Sentez	5	0.55
	Kuramsal	2	0.22
	Diğer	16	1.76
Karma	Açıklayıcı (Açımlayıcı)	16	1.76
	Gömülü (İç İçe)	6	0.66
	Keşfedici (Sıralı)	2	0.22
	Yakınsayan Paralel	1	0.11
	Diğer	39	4.28
	Toplam	911	100

Tablo 3 incelendiğinde, nicel yöntem kullanılan araştırmalarda 82 deneysel ve 277 deneysel olmayan yöntem tercih edilmiştir. Deneysel yöntem içerisinde yarı deneysel desen (46), deneysel olmayan yöntem içerisinde ise betimsel araştırma deseni (109) daha fazla kullanılmıştır. Deneysel olmayan nicel yöntemlerden korelasyonel araştır-

ma (93) en fazla tercih edilen ikinci araştırma deseni olmuştur. En az tercih edilen deneysel desenler; zayıf deneysel (10), tek denekli (7) ve faktöryel desenler (1) olmuştur. Deneysel olmayan araştırmalar da ise en az tercih edilen desenler tarama (kesitsel) (5) ve doğal müdahale araştırma (1) desenleridir. Diğer yandan nitel araştırma yönteminde durum çalışması (320) deseni daha fazla kullanılmıştır. Durum çalışması tüm araştırma yöntemleri arasında %35.13 oran ile en çok kullanılan desen olmuştur. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde doküman/alanyazın inceleme (73) ile olgu bilim (38) araştırma desenleri de sıklıkla tercih edilmiştir. İncelenen çalışmalarda karma yöntemlerin diğer araştırma yöntemlerinden daha az tercih edildiği dikkat çekmektedir. Karma yöntem içerisinde en çok açıklayıcı (16) daha sonra ise gömülü (6) araştırma deseni daha fazla tercih edilmiştir. Karma araştırma yöntemi içerisinde diğer (39) olarak adlandırılan deneysel + durum (16), tarama + durum (12), doküman analizi + betimsel (3), olgu bilim + betimsel (1), deneysel + betimsel (1) vb. şeklinde yöntem başlığı altında yer verilen ancak belirgin bir şekilde deseni belirtilmeyen modellere de çalışmalarda yer verilmiştir.



**Grafik 2.** Matematik eğitimi makalelerinin örneklem düzeyi dağılımı

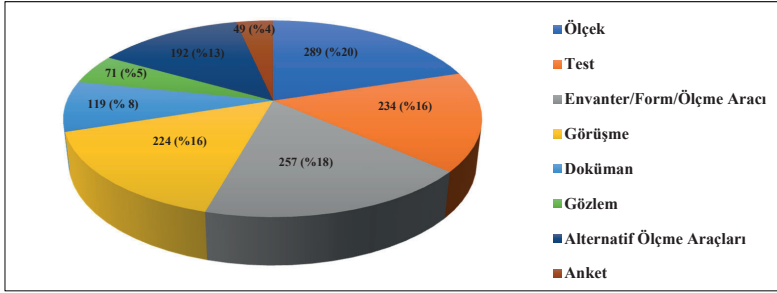
Grafik 2’de matematik eğitimi makalelerinin örneklem düzeyine yer verilmiştir. Bazı çalışmalarda birden fazla örneklem türü ile çalışılmasından dolayı toplam örneklem sayısı toplam makale sayısını aşmıştır. Çalışmalardaki örneklem oranları %69’u öğrenci (664), %16’sı öğretmen (159) ve %15’i diğer (142) örneklem alınan çalışmalardan oluşmaktadır. Çalışmalarda tercih edilen örneklem türlerinin daha detaylı açıklamalarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4.** Matematik eğitimi makalelerinin örneklem düzeyi dağılımı

Örneklem	Alt Kategoriler	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Öğrenci	Okul Öncesi Öğrencileri	20	2.07
	İlkokul (1-4) Öğrencileri	38	3.94
	Ortaokul (5-8) Öğrencileri	232	24.04
	Ortaöğretim (9-12) Öğrencileri	54	5.60
	Önlisans Öğrencileri	4	0.41
	Lisans Öğrencileri	291	30.16
	Lisansüstü Öğrencileri	3	0.31
	Özel Eğitim/BİLSEM Öğrencileri	22	2.28
Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenleri	10	1.04
	İlkokul (1-4) Öğretmenleri	22	2.28
	Ortaokul (5-8) Öğretmenleri	90	9.33
	Ortaöğretim (9-12) Öğretmenleri	30	3.11
	Özel Eğitim/BİLSEM Öğretmenleri	7	0.73
Diğer	Bilimsel Çalışmalar (Makale, Tez vb.)	35	3.63
	Ders Kitapları	33	3.42
	Öğretim Programları	24	2.49
	Ulusal/Uluslararası Sınav Verileri	16	1.66
	Tanıtım Uygulamaları	15	1.55
	Akademisyen/Uzman	6	0.62
	Veliler	4	0.41
	Gazete/Sınav Kağıtları/Öğretim Planları vb.	4	0.41
	Formasyon Eğitimi Alan Mezunlar	3	0.31
	İdareci/Yönetici	1	0.10
	Etkinlik Tasarımı	1	0.10
Toplam		965	100

Tablo 4'e göre, en fazla lisans ve ortaokul (5-8) öğrencileri düzeyinde örneklem alınan çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Lisans (291) düzeyinde örneklem alınan çalışmalar toplam çalışmaların %30.16'sını oluşturarak ilk sırada yer almıştır. Araştırmada ikinci olarak ortaokul (5-8) öğrencileri (232) düzeyinde örneklem alınan çalışmalar yer alırken toplam çalışmalar içerisindeki oranı ise %24.04 olmuştur. Öğrenci grupları içerisinde en az lisansüstü öğrencileri (3), önlisans öğrencileri (4) ve okul

öncesi öğrencileri (20) örneklem olarak yer almıştır. Öğretmenler grubu içerisinde en fazla ortaokul öğretmenleri (90), en az özel eğitim/BİLSEM öğretmenleri (7) çalışmaların örneklemi olmuştur. Diğer yandan makalelerde bilimsel çalışmalar (35), ders kitabı (33), öğretim programları (24), ulusal/uluslararası sınav verileri (16) ile tanıtım uygulamaları (15) örneklem arasında yerini almıştır. Bunların yanı sıra akademisyen/uzman (6), veliler (4), gazete/sınav kağıtları/öğretim planları vb. (4), formasyon eğitimi alan mezunlar (3) ve idareci/yönetici (1) gibi çalışma gruplarına da örneklem yer verilmiştir.



**Grafik 3.** Matematik eğitimi makalelerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde, makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının %20'sinin ölçek (289), %18'nin envanter/form ölçme araçları (257), %16'sının test (234), %16'sının görüşme (224), %13'ünün alternatif ölçme araçları (192), %8'inin doküman (119), %5'inin gözlem (71) ve %4'ünün anket (49) olduğu görülmektedir. Çalışmalarda tercih edilen veri toplama araçlarının daha detaylı açıklamalarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 5.** Matematik eğitimi makalelerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı

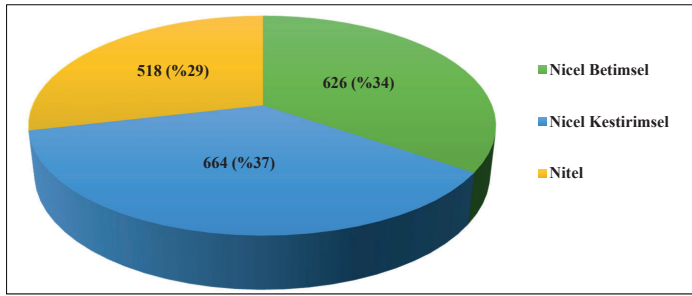
Araç	Alt Kategoriler	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Ölçek	Tutumaya Yönelik Ölçekler	49	3.41
	Kaygıya/Endişeye/Korkuya Yönelik Ölçekler	32	2.22
	Algıya Yönelik Ölçekler	28	1.95
	Öz-Yeterlik/Öz-Yetkinlik/Öz Düzenleme İçerikli Ölçekler	28	1.95
	İnanca/İnanışa Yönelik Ölçekler	27	1.88
	Üstbilişsel/Bilişüstü Becerilerine Yönelik Ölçekler	11	0.77
	Motivasyona Yönelik Ölçekler	11	0.77
	Yansıtıcı/Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Ölçekler	9	0.63
	Değerlendirme/Görüş/Form Derecelendirmeli Ölçekler	8	0.56
	Öğrenme Stratejisi/Yaklaşımı/Stiline Yönelik Ölçekler	8	0.56
	Tanımlama/Hazır Bulunuşluk/Düzyer Belirleme Ölçekleri	8	0.56
	Görüş/Farkındalık Ölçekleri	8	0.56
	Bağlılık/İlgi/Katılım/Güdülenme İçerikli Ölçekler	6	0.42
	Düşünmeye Yönelik Ölçekler	6	0.42
	TPAB İçerikli Ölçekler	5	0.35
	Ebeveyn/Veli/Aile İçerikli Ölçekler	4	0.28
	Bilgi/Beceriye Yönelik Ölçekler	4	0.28
	Problem Kurmaya/Çözmeye Yönelik Ölçekler	3	0.21
	Diğer Ölçekler	34	2.37

	Başarı Testleri	68	4.74
	Problem Kurma/Çözme Testleri	21	1.46
	Uzamsal/Görselleştirme/Zihinsel Döndürme vb. Testler	18	1.25
	Bilgi/Performans Testleri	17	1.19
	Soru/Problem Testleri	14	0.97
	Konu/Modül Testleri	14	0.97
	Mantıksal Düşünme/Akıl Yürütme/Muhakeme Testleri	10	0.70
	Hazır Bulunuşluk/Düzyey/Düşünme/Okuryazarlık Testleri	10	0.70
	Yetenek/Beceri/Modelleme Testleri	9	0.63
Test	Tanı/Teşhis/Tespit Testleri	7	0.49
	Sayı Duyusu/Sayma Testleri	7	0.49
	Değerlendirme/Yorumlama/İspat Testleri	7	0.49
	Anlama/Algı/Yeterlilik Testleri	6	0.42
	Kavrama/Kazanım/İşlem Testleri	5	0.35
	Standart Testler (TEOG, TIMSS, IQ, Raven SPM vb.)	5	0.35
	Diğer Testler	16	1.11
	Soru Setleri/Formları	91	6.34
	Kişisel Bilgi Formları	44	3.06
	Görüş Formları	38	2.64
	Yönergeli Formlar	16	1.11
	Problem Kurma/Çözme Envanterleri	10	0.70
	Bilgi/Performans/Etkinlik/Takip/Tanılayıcı Formlar	10	0.70
	Değerlendirme Formları	7	0.49
	Öğrenme Stili Envanteri	6	0.42
Envanter/ Form/ Ölçme Aracı	Kaygı/Öz-Saygı/Çoklu Zekâ vb. Envanterler	4	0.28
	İşlem/Beceri/Kavramsal Ölçme Araçları	4	0.28
	Düzyey Belirleme/Baskınlık Araçları	4	0.28
	Şekil/Örüntü/Karşılaştırma/Anlayış Formları	4	0.28
	Yansıtıcı Düşünmeye Yönelik Formlar	4	0.28
	Diğer Envanter/Form/Ölçme Araçları	15	1.04

Görüşme	Yarı Yapılandırılmış	158	11.01
	Klinik Mülakat	53	3.69
	Odak Grup	13	0.91
Doküman	Tez/Makale/Ders Kitabı/Öğretim Programı Dokümanları	92	6.41
	SBS-PISA-TIMSS-TEOG vb. Veri Dokümanları	25	1.74
	Gazete/Paralelkenar Belirleme Dokümanları	2	0.13
Gözlem	Gözlem Formu/Gözlem Notları/Günlükler/Alan Notları	71	4.95
Alternatif Ölçme Araçları	Kamera/Ses Kaydı/Resim/Şekil/Video/Programlar vb.	62	4.32
	Etkinlik Kağıtları	34	2.37
	Çalışma Kağıtları	25	1.74
	Tanılayıcı Çalışmalar	14	0.97
	Yazılı Kağıtları	11	0.77
	Rubrik/Portfolyo/Kontrol Listeleri	11	0.77
	Öğretmen/Öğrenci/Yansıma Raporları	10	0.70
	Ders/Karne Notları	8	0.56
	Ders Planları	7	0.49
	Zihin/Kavram Haritaları	4	0.28
Diğer Alternatif Ölçme Araçları	6	0.42	
Anket	Tespit/Görüş Anketleri	49	3.41
Toplam		1435	100

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmalarda çoğunlukla ölçekler, envanter/form/ölçme araçları ile görüşmeler içeren veri toplama araçlarının kullanıldığı dikkat çekmektedir. Veri toplama araçları sınıflandırılırken çalışmalarda beyan edilen isimleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, ölçek kategorisi içerisinde tutuma yönelik ölçekler (49) ilk sırada yer alırken bunu sırasıyla kaygıya, endişeye ve korkuya yönelik ölçekler (32), algıya yönelik ölçekler (28), öz-yeterlik, öz-yetkinlik, yeterlilik ve öz düzenleme içerikli ölçekler (28) ile inanca ve inancıya yönelik ölçekler (27) takip etmiştir. Testler kategorisi içerisinde başarı testleri (68) en çok tercih edilen veri toplama araçları olurken bunu sırasıyla problem kurma ve çözme testleri (21), uzamsal ilişkiler, görselleştirme, zihinsel döndürme ve solids testleri (18), bilgi ve performans testleri (17), soru ve problem testleri (14) ile konu ve modül testleri (14) takip etmiştir. Soru setleri ve formları (91), kişisel bilgi formları (44), görüş formları (38), yönergeli formlar (16), problem kurma

ve çözüme envanterleri (10) ile bilgi, performans, etkinlik, takip ve tanılayıcı formlar (10) da en fazla tercih edilen envanter, form ve ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu (158) ise tüm veri toplama araçları içerisinde en çok kullanılan olmuştur. Klinik mülakatlar (53) ile odak grup (13) görüşmeleri de çalışmalarda tercih edilen veri toplama araçlarıdır. Tez, makale, ders kitabı ve öğretim programları (92) dokümanları da çalışmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama araçları olmuştur. Çalışmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından birisi de gözlem formu, gözlem notları, günlükler ile alan notları (71) olmuştur. Kamera, ses kaydı, resim, şekil, video ve programlar (62) gibi veri toplama araçları da alternatif ölçme araçları olarak tercih edilenler arasındadır.



**Grafik 4.** Matematik eğitimi makalelerinin veri analiz dağılımı

Grafik 4'te makalelerde kullanılan veri analiz dağılımları yer almaktadır. Buna göre, en fazla nicel kestirimsel (664) veri analizleri kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla nicel betimsel (626) ile nitel (518) veri analizleri takip etmektedir. Çalışmalarda tercih edilen veri analizlerinin daha detaylı açıklamasına ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



**Tablo 6.** Matematik eğitimi makalelerinin veri analiz açıklamalarına göre dağılımı

Veri Analizi	Alt Kategoriler	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Nicel Betimsel	Frekans/Yüzde/Çizelge	219	12.11
	Ortalama/Standart Sapma	247	13.66
	Grafikle Gösterim	118	6.53
	Diğer	42	2.32
Nicel Kestirimsel	t-Testi	160	8.85
	Korelasyon	122	6.75
	Anova/Ancova	116	6.42
	Manova/Mancova	10	0.55
	Non Parametrik Testler	120	6.64
	Faktör Analizi	63	3.48
	Regresyon Analizi	55	3.04
	Yapısal Eşitlik Modeli	10	0.55
	Diğer	8	0.44
	Nitel	İçerik Analizi	263
Betimsel Analiz		188	10.40
Tematik Analiz		12	0.66
Söylem/Semantik/Karşılaştırmalı Analiz		5	0.28
Sistemik Analiz		4	0.22
Diğer		46	2.54
Toplam		1808	100

Tablo 6 incelendiğinde, nicel betimsel analiz yöntemleri içerisinde ortalama ve standart sapma (247), frekans, yüzde ve çizelge (219) kullanımının yaygın olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra grafikte gösterim (118) nicel betimsel analiz içerisinde sıklıkla tercih edilmiştir. Nicel kestirimsel analizde t-Testinin (160), korelasyonun (122), non parametrik testler (120) ile anova/ancovanın (116) da sık kullanıldığı görülmektedir. Hem nitel analiz içerisinde hem de tüm veri analizleri içerisinde en çok tercih edilenin %14.56'lık oranla içerik analizi (263) olduğu görülmektedir. Nitel analiz içerisinde betimsel analiz (188) de araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Nitel analizlerde diğer (gömülü teori, tümevarımsal, proje değerlendirme, kuramsal veri, odaksal ve etkileşimsel, praxeolojik vb.) analizlere (46) de çalışmalarda yer verilmiştir. Diğer yandan faktör analizi (63), regresyon analizi (55), tematik analiz (12), manova/mancova (10), yapısal eşitlik modeli (10), söylem, semantik, karşılaştırmalı (5) ile sistemik (4) veri analizleri de çalışmalarda kullanılan analizler arasında yerini almıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, 2015-2020 yılları arasında TR Dizin kapsamındaki eğitim fakültesi bünyesinde yayımlanan eğitim dergilerindeki matematik eğitimi makalelerinin yöntemsel eğilimleri incelenmiştir. İncelemelerde; makalenin yöntemi, yöntembilimi, örnekleme, veri toplama aracı ve analiz açıklamaları dikkate alınmış ve eğitim dergilerinin cilt ve sayılarında yer alan toplam makale sayıları ile matematik eğitimi içerikli makale sayılarının bu yıllardaki oranları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre, Türkiye’de matematik eğitimi içerikli makalelerin toplam makalelere oranları yıllar bazında dalgalanmalar gösterse de birbirine yakın oranlara sahip oldukları belirlenmiştir. Dergilerin bir yılda yayım yaptığı cilt ve sayıları dikkate alındığında cilt ve sayılarındaki artışa bağlı olarak matematik eğitimi çalışmalarının da arttığı gözlenmiştir. Benzer şekilde, ağırlıklı olarak matematik ve fen eğitimine yönelik çalışmalar yayımlayan dergilerde matematik eğitimi çalışmalarının sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Diğer yandan incelenen makalelerin çoğunluğunda nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bunu sırasıyla nicel ve karma araştırma yöntemleri izlemiştir. Ancak geçmiş yıllarda bu alanda yapılan tezler ile bilimsel makalelerde çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir (Çiltaş vd., 2012; İncikabı vd., 2017; Sevensan, 2019; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Yalçınkaya ve Özkan, 2012; Yaşar ve Papatğa, 2015). Son yıllarda ise bu alanda yapılan çalışmalarda nitel yaklaşımların daha çok kullanıldığı dikkat çekmektedir (Terci ve Bindak, 2019). Bu durumun birçok nedeni olmakla birlikte çalışma alanı tercihlerinin araştırmacıları bu yöntemi kullanmaya daha fazla yönlendirmesi temel nedenler arasında gösterilebilir. Örneğin geometri ve ölçme öğrenme alanında yapılan çalışmaların genellikle nitel araştırma yöntemi ile yapıldığı görülmektedir (Terci ve Bindak, 2019). Nitel araştırmanın temel çalışma prensibi dünyayı görünür hale getiren bir dizi yorumlayıcı materyal uygulamalarından oluşmasıdır (Denzin ve Lincoln, 2011). Bundan dolayı nitel çalışmayı benimseyen araştırmacılar, sadece araştırmalara yön veren inanışları ve teorileri anlamının önemine vurgu yapmazlar aynı zamanda bunları çalışmalarda aktif olarak yazmanın önemine de dikkat çekerler (Creswell, 2018). Nitekim çalışmaların doğasına uygun alan notlarının, mülakatların, konuşmaların, resimlerin, şekillerin, video ve ses kayıtlarının, günlüklerin, etkinliklerin ve çalışma kağıtlarının sıklıkla araştırmacılar tarafından tercih edilmesi ve bunları çalışmalarını daha anlaşılır kılmak için temsiller serisine dönüştürmeleri nitel çalışmaya olan gereksinimlerini de artırmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2011). Özellikle son yıllarda 21. yüzyıl öğrenme becerileri olarak adlandırılan yaratıcılık, iletişim, eleştirel düşünme ve takım çalışması gibi becerilerin ön plana çıkması ve öğrenme ürünlerinin çıktılarının belirlenmesinde daha çok nitel araştırmaya dayalı veri toplama tekniklerine ihtiyaç duyulması da araştırmacıların nitel yöntemi daha fazla kullanmalarına neden olmaktadır. Bu durumun en güçlü kanıtlarından birisi çalışmalarda durum çalışması deseninin daha fazla kullanılması gösterilebilir. Benzer şekilde, doküman/alanyazın incelemesi ile olgu bilim

desenlerine göre tasarlanmış çalışmaların diğer desenlere göre fazla kullanılması nitel araştırma yöntemine eğilimi artırmıştır. Çalışmanın dikkat çekici bulgularından birisi de karma araştırma yöntemlerinin çok fazla tercih edilmemiş olmasıdır. Oysa elde edilen verilerin çok yönlü olarak ele alınmasında karma araştırma yöntemleri önemli avantajlar sağlamaktadır. Karma yöntemler kapsamlı, çoğulcu ve tamamlayıcı olmasının yanında bu yöntemi tercih eden araştırmacılara yöntem ve yaklaşımları seçme konusunda daha fazla şans tanımaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu yüzden gerek çalışmanın tasarımına sunduğu çeşitlilik gerekse elde edilen verilerin bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanabilmesine olanak tanınması bakımından karma yöntemi benimseyen çalışmalara öncelik verilmesi önerilebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusunda ise çalışmalarda yer alan örneklemin büyük çoğunluğunun öğrencilerden oluşmasıdır. Lisans ile ortaokul düzeyindeki öğrencilere çalışmalarda daha fazla yer yerildiği belirlenmiştir. Özellikle lisans öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaların sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bu durum araştırmalarda çalışma grubu belirlenirken akademisyenlerin görev yaptığı yükseköğretim kurumundaki örneklemi daha çok tercih etmelerinden ve özellikle lisans düzeyindeki eğitim fakültelerinde yapılan çalışmaların yoğunluğundan kaynaklanıyor olabilir. Çalışmalarda öğrencilere daha çok yer verilmesine yönelik elde edilen bu bulgu Türkiye’de yapılan benzer çalışma bulgularını da destekler niteliktedir (Baki vd., 2011; Çiltaş vd., 2012; Er ve Biber, 2020; İlhan, 2011; İncikabı vd., 2017; Özsoy vd., 2017; Sevcen, 2019; Tereci ve Bindak, 2019; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Yücedağ ve Erdoğan, 2011). Diğer yandan çalışmalarda okul öncesi, önlisans, lisansüstü ile özel eğitim/BİLSEM öğrencilerine; okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim/BİLSEM öğretmenlerine ve akademisyen, uzman veli, idareci, yönetici gibi örneklem düzeylerine çok fazla yer verilmediği belirlenmiştir. Oysa eğitim sisteminde başta aile, okul ve çocuğun yakın çevresi olmak üzere tüm paydaşların birbiri ile olan etkileşimlerinin sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018b). Bu bakımdan yapılacak çalışmalarda eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm paydaşların mümkün olduğunca çalışma grubuna dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın diğer bulgusu ise araştırmacıların veri toplama araçları olarak çoğunlukla ölçekleri, envanterleri, formları, ölçme araçlarını ve testleri kullanmış olmalarıdır. Benzer şekilde, görüşme kategorisi başlığı altında yer verilen yarı yapılandırılmış görüşmeler de araştırmacıların sıklıkla başvurduğu veri toplama aracı olmuştur. Başta tutum ölçekleri olmak üzere başarı testleri, soru setleri ve formları, tez, makale, ders kitabı, öğretim programları dokümanları, gözlem notları ve kamera, ses kaydı, şekil gibi alternatif ölçme araçları da araştırmacılar tarafından sıklıkla veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen bu bulgular alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Örneğin Türkiye’de matematik eğitimi üzerine 1987 ile 2009 yılları arasında kapsayacak şekilde yapılan çalışmalar genel olarak irdelendiğinde, veri toplama araçları olarak çoğunlukla ölçeklerin, anketlerin ve başarı testlerinin kullanıldığı

görülmektedir (Baki vd., 2011; Çiltaş vd., 2012; İlhan, 2011; Ulutaş ve Ubuz, 2008). Ancak günümüze yakın zaman dilimlerinde yapılan çalışmalarda görüşme formları ön plana çıkmaktadır (İncikabı vd., 2017; Sevensan, 2019; Tereci ve Bindak, 2019). Yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerin, klinik mülakatların ve odak grup görüşmelerin araştırmacılar tarafından çok fazla tercih edildiğinin belirlenmesi de bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu bakımdan son yıllarda matematik eğitiminde yapılan çalışmaların yorumlayıcı ve doğal bir yolla ele alındığı yaklaşımlar ekseninde yoğunlaştığı söylenebilir. Ancak her on çalışmadan neredeyse dördünün nicel çalışmalar olduğu dikkate alındığında tutum, kaygı, algı ve öz-yeterlik gibi ölçme araçlarının araştırmacılar tarafından kullanılma eğilimini de artırtığı düşünülmektedir. Bu durum Çiltaş vd.'ne, (2012) göre, Türkiye'de durum tespiti tarzında betimsel çalışmalara ağırlık verilerek matematiğe yönelik genel bir durum belirleme gayretinden kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde, 2000-2006 yılları arasındaki yedi yıllık süreci kapsayan 680 makalenin incelendiği çalışmada da matematik eğitiminde tutum çalışmalarına ağırlık verildiği tespit edilmiştir (Tatar ve Tatar, 2008). Dolayısıyla araştırma desenlerinin oluşumu veri toplama araçlarının niteliğini de etkilemektedir. Bu bakımdan, araştırmalarda veri toplama çeşitliliğinin sağlanmasının ön koşulu olarak araştırma desenlerinin önemi daha belirgin bir hal almaktadır.

Çalışmanın diğer bulgusu, çalışmalardaki veri analiz açıklamalarından elde edilmiştir. Nitel çalışmaların çoğunluğuna bağlı olarak içerik ve betimsel analizlerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Diğer yandan nicel betimsel analizlerde ortalama, standart sapma, nicel kestirimsel analizlerde ise t-Testi kullanımına yönelik eğilim dikkat çekmektedir. Bu bulgular, belirli zaman dilimlerinde (ör. 1987-2009, 2005-2009, 2010-2107 yılları arası) matematik eğitimi üzerine yapılmış araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Çiltaş vd., 2012; İlhan, 2011; Tereci ve Bindak, 2019; Yaşar ve Papatğa, 2015). Bu bağlamda, yapılacak çalışmalarda hem daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek hem de daha fazla analiz tekniklerinden yararlanabilmek adına çalışmaların tasarım sürecinin iyi kurgulanmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye'de matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda nitel araştırma yöntemine doğru bir eğilimin olduğu ve buna bağlı olarak nitel veri analiz tekniklerinin sayısında ciddi bir artışın olduğu belirlenmiştir. Özellikle son dönemlerde matematik eğitimi çalışmalarında bir artış olmasına rağmen diğer alanlarda yürütülen çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde bu alanda yürütülen çalışmaların sayısının beklenenden düşük olduğu söylenebilir. Türkiye'de matematik eğitimi ve öğretiminin niteliği konusunda gerek ulusal gerekse uluslararası ölçütlere göre belirlenmiş karşılaştırmalı bilgilerin eksikliği dikkate alındığında, matematik eğitimi alanında daha fazla çalışmaların yürütülmesine her zamankinden daha fazla ihtiyaç olduğu aşıkardır (Ersoy, 1997; Özsoy vd., 2017). Bu düşüncelerden hareketle, ilerleyen dönemlerde Türkiye'de matematik eğitimi çalışmalarının durumunun tespiti amacıyla lisansüstü tezlerin, TR Dizin kapsamındaki tüm dergilerin, sempozyum ve kong-

relerde sunulan bildirilerin de dahil olduğu geniş bir veri seti oluşturularak benzer çalışmaların yapılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın matematik eğitimi alanında çalışma yapmayı planyan veya bu alanla ilgili bilgi sahibi olmak isteyen eğitimcilere, araştırmacılara, öğretmenlere aynı zamanda eğitimin tüm paydaşlarına katkı sunacağı umulmaktadır. Ayrıca geçmişten günümüze matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalarda araştırmacıların tercih ettikleri yöntemlerin, yöntembilimlerin, örneklemelerin, veri toplama araçların ve veri analizlerin nasıl olduğunun bilinmesinin bundan sonraki çalışmalarda yol gösterici olması umulmaktadır. Tüm bu anlatımlara ek olarak, çalışmanın belirli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Çalışmanın önemli sınırlılıklarından birisi eğitim fakültesi bünyesinde yayım yapan TR Dizin kapsamındaki dergilere yer verilmesidir. Bu bakımdan TR Dizin listesinde yer alan ancak eğitim fakültesi bünyesinde yayımlanmayan dergilerdeki matematik eğitimi çalışmalarının içerikleri farklılık gösterebilir.

### Kaynakça

- AMIEL, T., and REEVES, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- BAKİ, A., GÜVEN, B., KARATAŞ, İ., AKKAN, Y., and ÇAKIROĞLU, Ü. (2011). Trends in Turkish mathematics education research: From 1998 to 2007. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 57-68.
- BAKİ, A., ve GÖKÇEK, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- COHEN, L., MANION, L., and MORRISON, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE [CCSI] (2010). Common core state standards for mathematics. Washington: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- CRESWELL, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- ÇALIK, D., ve ÇINAR, Ö. P. (2009). Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları bilgi toplumu ve internet. *XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuş bildiri* (ss. 77-88), 12-13 Aralık 2009, Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- ÇALIK, M., ve SÖZBİLİR, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>.
- ÇİLTAS, A., GÜLER, G., ve SÖZBİLİR, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.

- DENZIN, N. K., and LINCOLN, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ER, G., ve BİBER, A. Ç. (2020). Matematik eğitimi alanındaki deneysel desenli tezlerde tematik ve metodolojik eğilimler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 995-1006. <https://doi.org/10.24315/tred.708202>.
- ERNEST, P., GREER, B., and SRIRAMAN, B. (2009). *Critical issues in mathematics education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc. & The Montana Council of Teachers Mathematics.
- ERSOY, Y. (1997). Okullarda matematik eğitimi: Matematikte okur-yazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 115-120.
- GUBA, E. G., and LINCOLN, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>.
- HOUSER, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- İLHAN, A. (2011). *Matematik eğitimi araştırmalarında tematik ve metodolojik eğilimler: Uluslararası bir çözümlene*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- İNCİKABI, L., SERİN, M. K., KORKMAZ, S., ve İNCİKABI, S. (2017). Türkiye’de 2009-2014 yılları arasında yayımlanan matematik eğitimi çalışmaları üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.325368>.
- KLIMCZAK, S. M. (2015). *Principals’ perceptions of educational technology leadership aligned to the ISTE NETS-A-2009*. (Unpublished doctoral dissertation). Roosevelt University, Chicago, Illinois, United States. (ProQuest Number: 3733497). <https://search.proquest.com/adresinden edinilmiştir>.
- KULM, G. (2009). Science and mathematics education in a context of national crises. *School Science and Mathematics*, 109(6), 309-310. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2009.tb18099.x>.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MILES, B. M., and HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2016). *STEM eğitim raporu*. Ankara: YEĞİTEK. [http://yegitek.meb.gov.tr/STEM\\_Egitimi\\_Raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf) adresinden edinilmiştir.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2018a). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2018b). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden edinilmiştir.

- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2020a). *Kapsayıcı eğitim bağlamında okul yöneticilerinin uzaktan eğitim süreçlerinde tasarım ve yönetim becerilerinin geliştirilmesi mesleki gelişimi. Sosyal ve duygusal beceriler*. Ankara: ÖYGM. <https://ogretmen.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2020b). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. <http://timss.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- NATIONAL COUNCIL of TEACHERS of MATHEMATICS [NCTM] (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: NCTM.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL [NRC] (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- ORGANISATION for ECONOMIC COOPERATION and DEVELOPMENT [OECD] (2011). *Skills for innovation and research*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/> adresinden edinilmiştir.
- ORGANISATION for ECONOMIC COOPERATION and DEVELOPMENT [OECD] (2016). *PISA 2015 results in focus*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/> adresinden edinilmiştir.
- ÖZSOY, G., ÖZMUTLU, E. B., ve GÜNDÜZ, S. N. (2017). İlkokul matematik eğitimi alanındaki araştırma eğilimlerinin lisansüstü tezlere dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 199-219.
- PROVASNIK, S., MALLEY, L., STEPHENS, M., LANDEROS, K., PERKINS, R., and TANG, J. H. (2016). *Highlights from TIMSS and TIMSS advanced 2015: Mathematics and science achievement of U. S. Students in grades 4 and 8 and in advanced courses at the end of high school in an international context*. U. S. Department of Education, National Center for Education Statistic. Washington, DC. <http://nces.ed.gov> adresinden edinilmiştir.
- SELÇUK, Z., PALANCI, M., KANDEMİR, M., ve DÜNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- SEVENCAN, A. (2019). *Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- SHENTON, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>.
- TATAR, E., ve TATAR, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-I: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89-103.
- TERECİ, A., ve BİNDAK, R. (2019). 2010-2017 yılları arasında Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 40-55. <https://doi.org/10.21666/muefd.485737>.
- TRILLING, B., and FADEL, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

- ULUTAŞ, F., ve UBUZ, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.
- WAGNER, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- YALÇINKAYA, Y., ve ÖZKAN, H. H. (2012). 2000-2011 yılları arasında eğitim fakülteleri dergilerinde yayımlanan matematik öğretimi alternatif yöntemleri ile ilgili makalelerin içerik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 31-45.
- YAŞAR, Ş., ve PAPATÇA, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.
- YILDIRIM, A., ve ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÜCEDAĞ, T., ve ERDOĞAN, A. (2011). 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 825-838.



# T.C. MEB ÖĞRETMEN ATAMA VE YER DEĞİŞTİRME YÖNETMELİĞİNDE DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA DAİR YÖNETMELİK GÜNCELLEMESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Sevim GÜLSEVEN TANER<sup>1</sup>, Fatma USLU GÜLŞEN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Öğretmen, Bilim Uzmanı, Akdeniz Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Mersin, sevimgulsevenatner@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0647-922X.

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, MEU Eğitim Fakültesi C Blok Kat:3 Mersin, fatmauslu@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6847-9271.

Geliş Tarihi: 03.03.2021 Kabul Tarihi: 15.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.890673

**Öz:** Bu çalışmada sürekli mesleki gelişim faaliyetleri bağlamında 2020 Milli eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik güncellemesi ile ek hizmet puanı almış öğretmenlerin, ilgili yönetmelik güncellemesine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninin kullanıldığı çalışmada farklı yaş, cinsiyet, branş ve görev sürelerine sahip 22 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri yüz yüze görüşme tekniği ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda MEB sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, hizmet puanı güncellemesinin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri üzerindeki rolü ve hizmet puanı güncellemesindeki eksiklikler temaları oluşmuştur. Katılımcılardan mesleki kıdemi az ve hizmet puanına ihtiyacı olanlar ilgili yönetmelik güncellemesini sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılma konusunda teşvik edici bir ödül niteliğinde değerlendirmiştir. Mesleki kıdemi fazla ve hizmet puanına ihtiyacı olmayan katılımcıların ise; sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine kendilerini geliştirmekten başka bir beklentileri olmadan katıldıklarını ve faaliyetlere katılma konusunda herhangi bir motivasyon aracına ihtiyaç duymadıklarını fakat çalışmalarına puan verilmesini emeklerinin karşılığı olarak gördükleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik mesleği, Sürekli mesleki gelişim, Hizmet puanı güncellemesi

## **THE TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE UPDATE OF THE REGULATION OF THE APPOINTMENT AND REPLACEMENT OF THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION OF TURKEY**

### **Abstract:**

In this study, in the context of continuous professional development activities, it is aimed to reveal the opinions of the teachers who have received extra service points with the teacher appointment and replacement regulation which has been updated by the Ministry of National Education in 2020. Phenomenological research design which is among the qualitative research methods was used in this study. The study group consisted of 22 participants of different ages, gender, branch, and tenure. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in determining the study group. As a criterion, it was determined that getting extra service points as a result of update of the teacher appointment and replacement regulation in 2020. The data of the study had been collected by using a semi-structured interview form which was prepared by researchers, including 11 questions via face-to-face interviews. The data was analyzed with the content analysis method, including the process of defining, encoding, and classifying major patterns. As a result of the analysis, the themes of evaluation of continuous professional development activities, the role of update of the service point regulation on teachers' continuous professional development, and the deficiencies of the updated form of the service point regulation have emerged. Among the teachers who participated in this study, those with less professional seniority and need extra service points evaluated the relevant regulation update as an incentive reward that encourages participation in continuous professional development activities. On the other hand, the teachers who have more professional seniority and do not need service points stated that they participate in continuous professional development activities without any expectations other than improving themselves and they do not need any motivation tool for participating in the activities, but they consider getting extra service point as a reward for their efforts.

**Keywords:** teaching profession, continuous professional development, teacher appointment and replacement regulation

## 1. Giriş

Eğitim örgütlerinde öğretmenler, mesleki yeterlikleri doğrultusunda girdileri iş-leyerek istedik çıktılar elde etme sürecinde kilit personeller olarak görev yapmaktadırlar. Bu yüzden öğretmenlerin belirli mesleki yeterliklere sahip olması gerektiği yasal düzenlemelerle de ortaya koyulmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kılavuzunun C bölümü, C4 maddesi kişisel ve mesleki gelişim başlığı altında; öğretmen “öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır” ifadesi bulunmaktadır (MEB, 2017). Bozkuş (2018) mesleki gelişimi; öğretmenlerin bilgi ve donanımlarını yeniden düzenleyerek öğrenci başarısını artırabilecek faaliyetlerin tamamı olarak tanımlarken, konuyu devamlılık perspektifinden ele alan Peña-López (2009), bireyin öğretmenlik mesleği ile ilgili ve ilişkili özelliklerinin tamamını düzenli olarak güncelleyen faaliyetleri sürekli mesleki gelişim olarak tanımlamaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de yürütülen çalışmalar ve hazırlanan raporlarda öğretmenin, dolayısı ile eğitimin niteliğinin sürekli mesleki gelişim yolu ile artırılması konusuna büyük önem verilmektedir. Teaching and Learning International Survey (TALIS) raporuna göre Türkiye’deki öğretmenlerin %22,2’si sürekli mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (TEDMEM, 2019). Türkiye için bu oran geçmiş yıllardaki TALIS raporlarına göre artmış olarak görülse de, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılım sağlayan öğretmen sayısının genel öğretmen sayısına oranla azlığı herkes tarafından bilinmekte; bu konuda sağlanan imkanların ve etkinlik içeriklerinin ise öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları konusunda tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Seferoğlu (2004) öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yetersiz olması durumunun sadece Türkiye’ye özgü olmadığını, birçok ülkede de benzer sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını destekleyecek ve faaliyetlerin teşvik edici olmasını sağlayacak farklı etmenler gerektiği ifade edilebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenin sahip olduğu yeterliğin, kendi kişisel ve mesleki gelişiminin yanı sıra okul iklimi, okul-çevre ilişkisi ve öğrenci başarısını da etkilediğini ortaya koyan çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Konuyu bu perspektiften ele alan Topçuoğlu (2015), öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılıp, değişen ve gelişen eğitim içeriklerini takip ederek, sahip oldukları mesleki yeterlikleri artırmaları gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Can (2019) dünya genelinde mesleki gelişimin; öğretmenlerin mesleki niteliklerini artırırken yeniliklere aracı olabilecekleri ve istedik seviyede iyi eğitim sunabilecekleri bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin asıl amacının öğrencilerin okul başarısını artırmak olduğunu savunan Maurer (2000), bunun devamlılığı olan etkinliklerle sağlanabileceğini ifade etmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda öğretmenlerden hizmet süreleri boyunca ilgi, ihtiyaç ve imkanları doğrultusunda çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılarak, mesleki yeterlik beklentilerini karşılamaları beklendi-

ği anlaşılmaktadır. Fakat gerek MEB tarafından sunulan, gerekse bireylerin kendi imkanları doğrultusunda katıldıkları faaliyetlerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından yetersiz kaldığı belirtilmektedir (TED, 2009). TEDMEM (2019) raporuna göre, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine bazı OECD ülkelerinde katılımın zorunlu olmasından kaynaklı son 1 yıl içinde mesleki gelişim etkinliklerine OECD ülkelerindeki öğretmenlerin %94,5'i, Türkiye'deki öğretmenlerin ise %93,6'sı katılmıştır. Öte yandan OECD ülkelerinde öğretmenlerin %81,8'i sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu düşünürken; Türkiye için bu oranın %71,8 olduğu belirtilmektedir (OECD, 2019). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin bakış açısından mesleki gelişim faaliyetlerinin istenilen amaca hizmet etmeyen etkinlikler olarak düşünüldüğü ifade edilebilir.

### 1.2. Sürekli Mesleki Gelişim ve 2020 Yılı MEB Hizmet Puanı Güncellemesi

Yeni bilgileri ve teknolojiyi takip edip mezun olduğu günden itibaren değişen mesleki alan bilgisini güncelleyerek bütün bunları ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda alışkanlık haline getirmek öğretmeni çağın gerisinde kalmaktan kurtarabilir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenin mesleki gelişim faaliyetlerinin sürekli hale getirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Sürekli mesleki gelişim; öğretmenlerin sahip oldukları bilgi varlıklarını artırırken aynı zamanda teorik bilgileri ve uygulama becerilerini devamlı geliştirerek öğretime olumlu katkı sağlayacak hizmetiçi eğitim çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Altun, 2011; EACEA, 2014; Guskey, 2000). İlgili alan yazın incelendiğinde, kimi araştırmalarda hizmetiçi eğitim kavramının sürekli mesleki gelişim kavramının yerine kullanıldığı; kimi araştırmalarda ise bu iki kavramın birbirinden ayrı olduğunun savunulduğu görülmektedir. Bümen vd. (2012) öğretmenin öğrenmesini merkeze alan faaliyetleri tanımlayan birçok kavramın zaman içinde değişikliklere uğrayarak hizmetiçi eğitime, son olarak da sürekli mesleki gelişim kavramına dönüştüğünü savunurken, Can (2004) hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin belirli sürelerle sınırlı kaldığını, sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin ise hizmetiçi eğitimi içine alan daha geniş kapsamlı ve sürekli gelişimi ifade eden bir kavram olduğunu savunmaktadır.

İlgili alanyazında öğretmenlerin tercih edebilecekleri farklı sürekli mesleki gelişim modelleri olduğu görülmektedir. Lieberman (2000) öğretmenler tarafından yaygın olarak tercih edilen sürekli mesleki gelişim modellerini üç başlık altında toplamış ve bunların; kurs, seminer vb. yollarla doğrudan bilgi alınan etkinlikler, okul içinde danışmanlık yolu ile bilgi alınan etkinlikler ve okul dışında araştırma, gözleme vb. yollarla bilgi alınan etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Konuyu mesleki gelişim etkinliklerinde edinilen bilgilerin öğretim uygulamalarına aktarılması açısından ele alan Elçiçek (2016), öğretmenin okul içi danışmanlık yolu ile sürdürdüğü uygulamaların daha fazla tercih edildiği ülkelerde, eğitim başarısının diğer ülkelerden daha yüksek olduğunu savunmaktadır. Buradan hareketle Can (2019), sürekli mesleki gelişim modellerinin her birinin birbirinden farklı amaçlar üzerinde durduğunu ifade etmektedir. Bu amaçlardan bir tanesi de ödüle dayalı sürekli mesleki gelişim modelidir. Konuyu

sürekli gelişim faaliyetlerinin çeşitliliği açısından ele alan Lieberman (2000), Elçiçek (2016) ve Can'ın (2019) görüşleri benzerlik göstermektedir.

Ödüle dayalı sürekli mesleki gelişim modeline göre öğrenen durumundaki bireyin içinde bulunduğu eğitim programının sonunda ödül beklentisi oluşmaktadır. Fakat Can (2019) sürekli mesleki gelişim faaliyetleri sonunda verilecek olan ödüllerin toplum tarafından kabul gören, saygınlığı artırıcı ve kaliteyi temsil eder nitelikte olmasının ödülün öğretmen gözünde mesleki eğitim içeriklerinin önüne geçmesine neden olabileceğine dikkat çekmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin zaman zaman sadece ödüle ulaşabilmek için içeriğini dikkate almadan çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilecekleri anlaşılmaktadır. Abazoğlu'na (2014) göre öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım konusunda teşvik edilmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri sonunda öğretmenlere verilecek ödüllerin, öğretmenleri sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine teşvik edebileceği konusunda Can (2019) ile Abazoğlu'nun (2014) görüşleri örtüşmezken, Bümen vd. (2012) bu konunun MEB tarafından da dikkate alındığı ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine teşvik edilmesi için çeşitli çalışmalar başlatıldığı ifade etmektedir. Bu ifadeleri destekler nitelikte, MEB 2017-2023 strateji belgesi, bakanlık tarafından öğretmenin mesleki gelişimini sürekli hale getirilerek yapılan çalışmaların ödüllendirilmesine yönelik hedef ve amaçlar içermektedir. Öğretmen Strateji Belgesinde "Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek" amacına ulaşmak için "Eğitim çalışanlarının bilimsel etkinliklere katılmaları konusunda teşvik edilmesi", "Kariyer ve Ödüllendirme Sistemini Geliştirmek", "Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Güçlendirmek" gibi hedeflere yer verilmiştir (MEB, 2017). Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair 19 Haziran 2020 tarih ve 31160 sayılı yayımlanan yeni yönetmelikten öğretmenin öğretim çalışmalarını istendik seviyede yürütebilmesi için güdülenmeye ihtiyacı olduğu ve konunun MEB tarafından da önemsendiği anlaşılmaktadır. İlgili yönetmelikte ödüle dayalı sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinden olan (i) doktora mezunu olanlara 90, (ii) tezli yüksek lisans mezunu olanlara 50, (iii) ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans eğitimi hariç olmak üzere; tezsiz yüksek lisans mezunu olanlara 30, (iv) ikinci bir dört yıllık yükseköğrenim mezunu olanlara 10, (v) uluslararası bir hakemli dergide makalesi yayımlananlara en fazla üç makale olmak üzere her bir makale için 5, (vi) ulusal bir hakemli dergide makalesi yayımlananlara en fazla üç makale olmak üzere her bir makale için 3, (vii) en fazla bir adet olmak üzere başarı belgesi alanlara 3, (viii) en fazla bir adet olmak üzere üstün başarı belgesi alanlara 4, (ix) en fazla bir adet olmak üzere ödül alanlara 5, (x) eTwinning programı kapsamında sertifikası bulunanlara 15, (xi) Türk Patent ve Marka Kurumundan patent tescili alanlara her bir patent tescili için 30, (xii) Türk Patent ve Marka Kurumundan faydalı model tescili alanlara her bir faydalı model tescili için 20, (xiii) Türk Patent ve Marka Kurumundan tasarım tescili alanlara her bir tasarım tescili için 10 ek hizmet puanı verilmektedir (MEB, 2020). Bu yönetmelikte yapılan değişiklikler MEB in öğ-

retmenleri sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları konusunda güdülenmeye çalışıldığını doğrular niteliktedir.

Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik incelendiğinde hizmet puanı karşılığı olan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenin kendi imkanları doğrultusunda istekli olarak katıldığı ve öğretmenlik mesleğine statü olarak güç kazandıracak etkinler olduğu görülmektedir. Mesleğini severek yapan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya gönüllü olduklarını vurgulayan Can (2019), öğretmenlerin okula istekli şekilde devam etmeleri açısından bu faaliyetlerin önemli olduğunu savunmaktadır. Ayrıca Martson (2010) mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin ortak etkinlikler sayesinde birbirleri ile olan iletişimlerinin geliştiğine ve çalıştıkları kurumu benimsemelerinin kolaylaştığına dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda sürekli mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlılık geliştirecekleri konusunda Can (2019) ve Martson'un (2010) benzer açıklamaları olduğu görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin katıldığı sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin sadece kendilerini geliştirmek için dahil oldukları çalışmalar olmadığı, aynı zamanda eğitim öğretim açısından çok yönlü fayda sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Seferoğlu (2001) eğitimin değişmesi için yapılan çalışmaların başında sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin geldiğini önemle vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bümen vd., (2012) MEB in öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetleri konusunda köklü değişikliklere ihtiyaç duyulduğunu hissederek konu ile ilgili çalışmalara ağırlık verildiğini ifade etmektedir. Konuyu sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin önemi perspektifinden ele alan Seferoğlu (2001) ve Bümen vd.,'nin (2012) görüşleri birbirini destekler niteliktedir. Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerini öğretmenlerin bakış açısına göre ele alarak değerlendiren bu çalışmaya ait bulguların, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine ışık tutarak, MEB sürekli mesleki gelişim etkinliği ihtiyaçlarını belirleme, eğitim içeriği geliştirme ve eğitim-öğretimin niteliğinin artırılması konularında faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde yapılan hizmet puanı güncellemesine ilişkin alanyazında başka çalışma bulunmadığından bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu ifadeler doğrultusunda bu çalışmanın amacı sürekli mesleki gelişim faaliyetleri bağlamında Haziran 2020 tarihli ve 31160 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmeliğe eklenen 9. fıkranın güncellemesine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Öğretmenlere ilgili maddede belirtilen sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını belgelendirdikleri takdirde, yönetmelikte belirtilen hizmet puanının veriliyor olmasının öğretmenleri sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine teşvik edici bir ödül niteliğinde olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri konusundaki öğretmen görüşleri nelerdir?

2. 2020 Yılında Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmeliğe yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada sürekli mesleki gelişim faaliyetleri bağlamında 2020 Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik güncellemesi ile hizmet puanı almış öğretmenlerin, ilgili yönetmelik güncellemesine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışma 2020 Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik güncellemesi ile hizmet puanı almış olan öğretmenlerin görüşleri temel alınarak tasarlanmıştır. Bu ifadeler doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim deseni benimsenmiştir. Olgu bilim deseni kullanılan çalışmalarda bireylerin algılama biçimleri vasıtasıyla bir olguyu nasıl tanımladığının belirlenmesinin yanında, bireylerin bir olguyu kendi bakış açısına göre nasıl deneyimlediği de anlaşılmalı çalışılmaktadır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetleri bağlamında ilgili yönetmelik güncellemesine yönelik görüşleri birbirinden farklılık gösterebileceği için bu çalışmada temel amaç genelleme yapmak değil, çalışma grubunun kendi yaşantıları bağlamında konuya yönelik görüşlerini ortaya koymaktır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Mersin ili Merkez ilçelerinde 2020-2021 eğitim- öğretim yılında kamuya bağlı okullar ile kurumlarda görev yapan, 2020 Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik güncellemesi doğrultusunda hizmet puanı güncellemesi alan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada ölçüt olarak, Haziran 2020 tarihli ve 31160 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmeliğe eklenen 9. fıkranın güncellenmesi sonucunda hizmet puanı almış olmak belirlenmiştir. Bu ölçütü karşılayan yaşları 31 ile 51 arasında değişen, 6 ile 24 yıl arasında görev süresi bulunan, 10 kadın, 12 erkek toplam 22 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Çalışma grubunun temsil gücünü artırmak için farklı kademelerde görev yapan, farklı branşlarda ve farklı görev sürelerine sahip öğretmenlere ulaşılmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısının belirlenmesinde temel ilke araştırmacının veri doyumuna ulaşmasıdır diğer bir ifade ile katılımcıların görüşlerinin artık tekrar etmesi, görüşmelerde araştırmacının yeni veri elde etmemeye başlamasıdır (Patton, 2002).

Araştırmacı on sekizinci katılımcı ile görüşme yaparken verilerin tekrar etmeye başladığını fark etmiş ancak doyuma ulaşıp ulaşılmadığından emin olmak için veri toplamaya devam etmiş ve yirmi ikinci görüşme sonunda katılımcılardan alınan cevapların tekrar etmeye başladığından emin olmuş ve görüşmeleri sonlandırmıştır. Katılımcıların demografi bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik ve Kişisel Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Kıdem
K1	Erkek	31	Elektronik Öğrt.	6 Yıl
K2	Erkek	37	Fizik Öğrt.	11 Yıl
K3	Erkek	35	Sınıf Öğrt.	11 Yıl
K4	Kadın	40	Türkçe Öğrt.	9 Yıl
K5	Kadın	46	Eğitim Programları	23 Yıl
K6	Kadın	44	Sınıf Öğrt.	22 Yıl
K7	Erkek	43	Sınıf Öğrt.	15 Yıl
K8	Kadın	43	Kimya Öğrt.	13 Yıl
K9	Erkek	51	Özel Eğitim	24 Yıl
K10	Erkek	42	Matematik Öğrt.	20 Yıl
K11	Erkek	49	İngilizce Öğrt.	24 Yıl
K12	Kadın	38	Bilgisayar Öğrt.	14 Yıl
K13	Kadın	40	Matematik Öğrt.	18 Yıl
K14	Kadın	42	İngilizce Öğrt.	15 Yıl
K15	Erkek	41	Özel Eğitim	18 Yıl
K16	Erkek	34	İngilizce Öğrt.	7 Yıl
K17	Kadın	38	İngilizce Öğrt.	16 Yıl
K18	Erkek	38	Bilgisayar Öğrt.	15 Yıl
K19	Erkek	39	İngilizce Öğrt.	13 Yıl
K20	Erkek	47	Görsel Sanatlar	20 Yıl
K21	Kadın	44	Rehberlik	20 Yıl
K22	Kadın	35	İngilizce	10 Yıl

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Olgu bilim deseninde tasarlanan bu çalışmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan görüşme tekniği ile toplanmıştır. Glesne (2015) görüşme tekniğinin bireylerin deneyimleri, düşünceleri ve bakış açıları hakkında bilgi edinmek için etkili bir araç olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada, araştırmacılar çalışmanın



amacı doğrultusunda katılımcılara sorular sormayı, konuya yönelik daha fazla veri elde etmek amacıyla sondaj sorular sormayı sağlaması sebebiyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve bu tekniği uygulayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında ilk basamak olarak ilgili alanyazın incelenmiş, ardından araştırma soruları dikkate alınarak taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği, tutarlılığı ve içeriği gibi konuların değerlendirilmesi için nitel araştırma desenleri konusunda deneyimli, eğitim bilimleri alanında çalışan beş öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda taslak görüşme formu yeniden düzenlenerek, nihai görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun içeriğinde; MEB sürekli gelişim faaliyetlerinin ve 2020 Yılında MEB öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmeliğin öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilmesine yönelik sorular yer almaktadır.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilere yönelik analizler kodlama, kategorileme ve temaların oluşturulması süreçlerini içeren içerik analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler analiz edilmeden önce, her ifade herhangi bir düzeltme yapılmadan araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Çalışmanın geçerliğini sağlamak için nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan uzman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla dört görüşme transkripti rastgele seçilmiş ve analiz için nitel araştırma konusunda uzman üç kişiye gönderilmiştir. Kategoriler ve alt kategorileri içeren temalar, üç uzmanın analizi sonucunda oluşan kategoriler ve kodlarla karşılaştırıldıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcı görüşlerini derinlemesine alarak, bütüncül bir anlam içinde büyük resmin doğrudan ortaya koyulabilmesi açısından katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmesi önemlidir (Creswell, 2017). Bu yüzden bu çalışmada temaları destekleyen öğretmen görüşlerine ilişkin alıntılar ilgili temanın altında herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için çalışma grubunun seçimi, görüşme sorularının hazırlanması, veri toplama ve analizi ile ilgili süreçler detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

#### **3. Bulgular**

Araştırma bulguları; MEB sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, MEB sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıları, hizmet puanı güncellemesinin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri üzerindeki rolü, hizmet puanı güncellemesindeki eksiklikler şeklinde 4 tema, 5 kategori ve 19 alt kategoride sınıflandırılarak ele alınmıştır.

### 3.1. Sürekli Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi Konusundaki Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşleri MEB sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin değerlendirilmesi teması kapsamında ele alınmıştır. Bu tema; uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, yüz yüze eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi olarak adlandırılan kategoriler altında incelenmiştir. Bahsi geçen tema ve kategorilere ve bu kategorileri oluşturan alt kategorilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** MEB Sürekli Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

TEMALAR	KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER
MEB Sürekli Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi	Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi	-Zengin Eğitim İçerikleri -Kolay Erişilebilirlik -Güncel Gelişmeleri Takip Etmeyi Kolaylaştırma
	Yüz Yüze Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi	-Kontenjan Sınırlılığı -Kayırmacı Kursiyer ve Eğitimci Seçimi -Eğitmenlerin Alan Bilgisi Yetersizliği -Eğitim İçeriği Belirlenirken Öğretmen İhtiyaçlarının Sorulmaması -Atölye Çalışmaları ile Uygulama Yapma İmkânı Olması

Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda, katılımcıların uzaktan eğitim faaliyetleri ve yüz yüze eğitim faaliyetlerine yönelik farklı görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve yüz yüze eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi kategorileri oluşturulmuştur.

**3.1.1. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi:** Katılımcıların uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri sonucunda oluşturulan bu kategori; *zengin eğitim içerikleri, kolay erişilebilirlik ve güncel gelişmeleri takip etmeyi kolaylaştırması* alt kategorilerini içermektedir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin mesleki gelişime katkı sunması bulgusunun ise katılımcıların ortak görüş olduğu görülmüştür. Katılımcılar, uzaktan eğitim faaliyetlerini değerlendirirken, uzaktan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin *zengin eğitim içeriklerine sahip olduğunu* belirtmişlerdir. 22 katılımcıdan sekizi son yıllarda MEB tarafından düzenlenen uzaktan eğitim kurs içeriklerinin yeterli olduğunu ve amacına hizmet ettiğini açıklamıştır. Katılımcılar uzaktan eğitim içeriklerinin zengin olmasının yanında *kolay erişilebilir* olmasının da eğitimlere katılmalarını kolaylaştırdığını açıklamışlardır. Katılımcılardan birinin kolay erişilebilirlik alt kategorisine yönelik ifadeleri şu şekildedir: *“Daha önceki dönemlerde yeterli olduğunu düşünüyordum ama pandemi ile birlikte MEB’ in bu olumsuzluğu fırsata çevirdiğini, uzaktan hizmetiçi eğitim atımlarıyla her öğretmene ulaşılabilir hale getirildiğini düşünüyorum (K14)”*. Ayrıca katılımcılar uzaktan eğitim faaliyetlerinin *güncel gelişmeleri takip etmeyi kolaylaştırıcı* olduğunu

belirtmişlerdir. İlgili alt kategoriye yönelik örnek referans ifade ise şu şekildedir: “*Evet çokça katkı sağlıyor, öncelikle öğretmenlik alanındaki güncel gelişmelerden haberdar olmak öğrencileri daha iyi anlamama yardımcı oluyor (K18)*”.

**3.1.2. Yüz yüze eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi:** Yüz yüze eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi kategorisi *kontenjan sınırlılığı, kayırmacı kursiyer ve eğitimci seçimi, eğitimci alan bilgisi yetersizliği, eğitim içeriği belirlenirken öğretmen ihtiyaçlarının sorulmaması, atölye çalışmaları ile uygulama yapma imkanı olması* olmak üzere beş alt kategoriden oluşmaktadır. Yüz yüze eğitim faaliyetlerine yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunlukla yüz yüze eğitim faaliyetlerinin hem içerik hem de teknik açılarından yetersizliğine vurgu yaptıkları belirtilebilir.

Sekiz katılımcı hariç diğer tüm katılımcılar yüz yüze eğitim faaliyetlerine *kontenjan sınırlılığı* sebebiyle katılamadıklarını belirtmiştir. Katılımcılar MEB tarafından sunulan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinden kontenjan sınırlılığı sebebi ile faydalanamadıklarını, kontenjan sınırlılığına ek olarak, *kayırmacı kursiyer ve eğitimci seçiminde* bulunulduğunu açıklamışlardır. Katılımcılardan birinin kayırmacı kursiyer ve eğitimci seçimi alt kategorisine yönelik ifadeleri şu şekildedir: “*Standart hizmetiçi eğitim planları yıllardır değişmiyor, güncellenmiyor. Eğitimci ve kursiyer seçiminde de kayırmacılık benzeri yanlışlıklar seziyorum (K19)*”.

Yüz yüze eğitim faaliyetlerinde görev alan *eğitmenlerin alan bilgisinin yetersiz olduğu* katılımcıların çoğu tarafından belirtilmiştir. Katılımcılar eğitimci alan bilgilerini güncellememeleri, eğitimci tarafından uygulamaya yönelik pratik bilgiler sunulmaması, eğitim içeriklerinin farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaması gibi konularda eğitimci alan bilgilerinin eksik olması açısından eleştirmişlerdir. İlgili alt kategoriye yönelik örnek referans ifadeler şu şekildedir: “*Son zamanlarda kalitesi artmaya başlamış olsa da eğitimci alanında daha yetkin, güncel, farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulayan eğitimciler tarafından verilmesi gerektiğini düşünüyorum (K12)*”. Yüz yüze eğitim faaliyetlerinde *atölye çalışmaları ile uygulama yapma imkanı* olması katılımcılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Fakat *eğitim içeriklerinin öğretmen ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmaması* da katılımcılar tarafından eleştirilmiştir. Katılımcılar, eğitim içerikleri oluşturulurken öğretmenlerin mesleki alan bilgilerine katkı sağlayacak öğretim uygulamalarını eğlenceli hale getirebilecek eğitim içerikleri geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

### 3.2. 2020 Yılında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğe Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlgili yönetmeliğe yönelik öğretmen görüşleri; hizmet puanı güncellemesinin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri üzerindeki rolü ve hizmet puanı güncelleme-sindeki eksiklikler temaları kapsamında ele alınmıştır. Bu temalar; sürekli mesleki gelişime teşvik edici olması, sürekli mesleki gelişime teşvik edici olmaması, bazı sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin hizmet puanı karşılığının olmaması şeklinde adlandırılan kategoriler altında Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** 2020 Yılında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğe Yönelik Öğretmen Görüşleri

TEMA	KATEGORİ	ALT KATEGORİ
Hizmet Puanı Güncelleme- mesinin Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim- leri Üzerindeki Rolü	Sürekli Mesleki Gelişime Teşvik Edici Olması	-Sürekli Mesleki Gelişim Faaliyet- lerine Katılım Konusunda Motive Edici Olması -Lisansüstü Eğitim Yapılmasına Teşvik Edici Olması -Faaliyetler Sonunda Verilen Bir Ödül Niteliğinde Olması
	Sürekli Mesleki Gelişime Teşvik Edici Olmaması	-Hizmet Puanına İhtiyacı Olma- yanlar Açısında Anlamlı Bir Ödül Olmaması
Hizmet Puanı Güncelle- mesindeki Eksiklikler	Bazı Sürekli Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Hizmet Pua- nı Karşılığının Olmaması	-Erasmus ve Yerel Projelerin Hizmet Puanı Karşılığı Olmaması -Takdir ve Teşekkür Belgelerinin Hizmet Puanı Karşılığı Olmaması -Kitap, yayın, kitap bölümü vb. Hizmet Puanı Karşılığı Olmaması -Kongre ve Sempozyumlarda Bil- diri Sunulmasının Puan Karşılığı Olmaması -TÜBİTAK Projeleri ve Akademik Makaleler İçin Verilen Hizmet Puanının Yetersiz Olması

**3.2.1. Sürekli mesleki gelişime teşvik edici olması:** Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda hizmet puanı güncellemesinin öğretmenleri *sürekli mesleki gelişime teşvik edici olması* kategorisi tespit edilmiştir. Bu kategori; *sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılım konusunda motive edici olması, lisansüstü eğitim yapılmasına teşvik edici olması, faaliyetler sonunda verilen bir ödül niteliğinde olması* alt kategorilerini içermektedir.

Katılımcılar hizmet puanı güncellemesinin *sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılım konusunda motive edici* olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu alt kategorilere yönelik açıklamaları şu şekildedir: *“Tabi ki etkili ve motive edici. Hiçbir beklentisi olmadan işini iyi yapmayı hedefleyen kişiler için bile böyle bir ödüllendirme teşvik edici (K5)”*. Bu alt kategori ile ilişkilendirilebilecek bir diğer referans ifade ise şöyledir: *“Teşvik edici olacağı kesin. Puan için bile olsa öğretmenlerin çalışacağını düşünüyorum ve çalışmak her zaman iyidir (K8)”*.

Katılımcılar hizmet puanı güncellemesinin *lisansüstü eğitim almaya teşvik edici ve faaliyetler sonunda verilen bir ödül niteliğinde* olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili alt kategorilere yönelik örnek referans ifadeler şu şekildedir: “Yıllardır düşündüğüm yüksek lisans başvurum için bir ateşleyici nitelik taşıdı ve bu yıl tezli yüksek lisans eğitimine başladım (K2)”. “Bireyin kendini geliştirmesine önem verdiği için bence gayet yerinde bir uygulama olmuştur. Örneğin yüksek lisans yapan birine hizmet puanı vererek bireyin emeklerinin karşılığını almasını sağlamıştır (K20)”.

**3.2.2. Sürekli mesleki gelişime teşvik edici olmaması:** Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda, katılımcıların hizmet puanı güncellemesinin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri üzerindeki rolü konusundaki görüşleri arasında *sürekli mesleki gelişime teşvik edici olmaması* yer almaktadır. Katılımcılardan birinin bu kategoriye yönelik açıklamaları şu şekildedir: “... puanların yeterince adil dağılımla yapılmadığı konusunda bir hayal kırıklığı yaratması, yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin şevkini kırmaktadır (K2)”. Bu kategori; *hizmet puanına ihtiyacı olmayanlar* açısında anlamlı bir ödül olmaması alt kategorisini içermektedir. Özellikle çalışma yılı fazla olan ve görev yeri değişikliği düşünmeyen öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların bu alt kategoriyi oluşturduğu anlaşılmaktadır. İlgili alt kategorilere yönelik bir katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Tayin isteme gibi bir durumum olmadığı için hizmet puanının şu an için bana bir getirisi yok. Kişisel ve mesleki gelişimim için ihtiyaç duyduğum motivasyon her zaman vardı (K12)”.

**3.2.3. Bazı sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin hizmet puanı karşılığının olmaması:** Katılımcılar hizmet puanı güncellemesinde bazı sürekli mesleki gelişimleri faaliyetlerinin hizmet puanı karşılığının bulunmamasını eleştirmişlerdir. Katılımcıların eleştirileri sonucunda oluşturulan bu kategori *Erasmus ve yerel projelerin hizmet puanı karşılığı olmaması, takdir ve teşekkür belgelerinin hizmet puanı karşılığı olmaması, kitap, yayın, kitap bölümü vb. hizmet puanı karşılığı olmaması, kongre ve sempozyumlarda bildiri sunulmasının, farklı okul türlerine ve farklı kademelerde görev yapmanın hizmet puanı karşılığı olmaması, TÜBİTAK projeleri ve akademik makaleler için verilen hizmet puanının yetersiz olması* alt kategorilerini içermektedir.

Katılımcıların yarıdan fazlası eTwinning projelerinin hizmet puanı karşılığı olduğunu fakat Erasmus ve yerel projelerin hizmet puanı karşılığı olmadığını ifade etmiştir. Bir katılımcı konuya yönelik eleştirisini şu şekilde dile getirmiştir: “ERASMUS ve Dünya bankası gibi çok ciddi projelerde görev alan ve bulunduğu ortama katkı sağlayan öğretmenlere de puan verilmesi gerektiğini düşünüyorum (K14)”.

Katılımcılar başarı ve üstün başarı belgelerinin hizmet puanı karşılığı olduğunu fakat *takdir ve teşekkür belgelerinin hizmet puanı karşılığı olmadığına da dikkat çekmişlerdir*. Bir katılımcının bu alt kategoriye yönelik açıklaması şu şekildedir: “Eski yıllarda alınan kalite etiketleri ve başarı belgelerinin de dahil olması gerektiğini düşünüyorum (K4)”. eTwin-

ning projelerinin dışındaki projelerin, takdir ve teşekkür belgelerinin puan karşılığı olmamasına ek olarak katılımcılar *kitap, yayın, kitap bölümü vb. ile kongre ve sempozyumlarda bildiri sunulmasının hizmet puanı karşılığı olmamasını* da eleştirmişlerdir. İlgili alt kategorilere yönelik örnek referans ifadeler şu şekildedir: *“Makaleye verilen puanlar yanında akademik kitap olarak üretilmiş eserlere puan verilmemesi eksik kalmıştır (K18)”*. Ayrıca 7 katılımcı *TÜBİTAK projeleri ve akademik makaleler için verilen hizmet puanının yetersiz olduğuna* vurgu yapmıştır. Katılımcılardan biri bu alt kategoriye yönelik *“TÜBİTAK projelerine danışmanlık için verilen puan çok yetersiz (K10)”* şeklinde görüş belirtmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı sürekli mesleki gelişim faaliyetleri bağlamında Haziran 2020 tarihli ve 31160 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmeliğe eklenen 9. fıkranın güncellemesi sonucu hizmet puanı almış branş, cinsiyet, yaş ve çalışma yılları birbirinden farklı öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Son yıllarda çeşitli araştırma bulguları ile sürekli mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında yapılan çalışmalara katılım konusunda öğretmenlerin güdülenmeye ihtiyaç duydukları ve bu güdülenmeyi sağlayabilecek teşviklerin olması gerektiği vurgulanmıştır (Bümen vd., 2012; Kurt, 2000). Benzer olarak, Can (2019) öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sonrası dönemlerde yasal hakları, mesleki alan yeterlikleri ve öğretim uygulamaları konularında kendilerini geliştirebilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığı’nın planlamalar yaparak; öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılım konusunda teşvik edilmesi, gerekirse maddi olarak desteklenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu ve benzeri araştırma bulgularının ardından yayımlanan yönetmelikte, öğretmenlere ilgili maddede belirtilen sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını belgelendirdikleri takdirde, belirtilen hizmet puanlarının veriliyor olması, bu güncellemenin öğretmenleri sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine teşvik edici bir ödül niteliğinde olduğunu düşündürmektedir.

Yapılan analizler sonucunda, MEB sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin değerlendirilmesi teması altında uzaktan ve yüz yüze eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi kategorilerinin ele alınabileceğine ortaya çıkmıştır. Katılımcılar uzaktan eğitim faaliyetlerinin, kontenjan sınırlılığı olmaması, zengin eğitim içerikleri, eğitimcilerin alan bilgisinin yeterliği, kolay erişilebilirlik ve güncel gelişmeleri takip etmeyi kolaylaştıran etkinlikler açısından sürekli mesleki gelişimlerine yüz yüze eğitim faaliyetlerinden daha çok hizmet ettiğini vurgulamışlardır. Ceylan ve Özdemir’in (2016) uzaktan eğitim faaliyetlerinin kolay erişilebilirliği sayesinde küreselleşen dünyada öğretmenlerin meslektaşları ile ortak etkinliklere katılmalarının, alan bilgilerini artırarak mesleki yeterliklerini geliştirici ortamlar oluşturmalarının daha rahat olacağını savundukları araştırma sonuçları bu araştırmaya ait katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Ayrı-

ca öğretmenler uzaktan eğitim faaliyetleri aracılığıyla teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirdiklerinin, zengin eğitim içeriklerine kolaylıkla erişebildiklerinin ve hizmetiçi eğitimin kalitesinde bir artış olduğunun, bu sayede güncel bilgilere hızlı bir şekilde ulaşabildiklerinin üzerinde durmuşlardır. Çalışma sonucunda elde edilen bu bulgu ile paralel olarak Topçuoğlu (2015) gelişen ve değişen dünyada teknolojinin de ilerlemesi ile birlikte sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin de bu doğrultuda değişmesi gerektiğini, bunun öğretmenlerin mesleki gelişimi ve güncel bilgilerin takibi için bir fırsat olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan Türkiye'deki öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenler için olumlu etkisi olmadığını düşünen OECD ülkeleri arasında 6. sırada yer almaktadır (OECD, 2016). Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu etkisi perspektifinden ele alındığında OECD bulguları ile tam olarak uyumsuzdur. Yüz yüze eğitim faaliyetleri içerikleri belirlenmeden önce öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının sorulmaması, kontenjan sınırlılıkları, kayırmacı kursiyer seçimleri ve eğitimlerde görev alan eğitimcilerin yeterli alan bilgisine sahip olmamaları bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Topçuoğlu (2015) sürekli mesleki gelişim faaliyetleri içeriklerinin; müfettişler, okul yöneticileri, eğitimler ve öğretmenlerin iş birliği içinde planlanması ve katılımcıların görev süreleri dikkate alınarak oranlı bir kontenjan listesi hazırlanması gerektiğini savunurken, katılımcıların hizmetiçi eğitim seminerlerinde kendilerinden daha yüksek bilgi ve donanıma sahip eğitimlerle çalışma yapmadıklarında bir sonraki çalışmaya katılmak istemediklerini de ifade etmektedir.

Çalışma bulguları kıdem yılı az ve hizmet puanına ihtiyacı olan öğretmenlerin hizmet puanı düzenlemesini sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılım konusunda teşvik edici bulunduğunu gösterirken, kıdem yılı fazla ve hizmet puanına ihtiyacı olmayan öğretmenlerin bu görüşün dışında kaldığını ortaya koymaktadır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, bazı katılımcıların sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine kendilerini geliştirmekten başka bir beklentileri olmadan katıldıklarını ve faaliyetlere katılma konusunda herhangi bir motivasyon aracına ihtiyaç duymadıklarını fakat çalışmalarına ek hizmet puanı verilmesini emeklerinin karşılığı olarak gördüklerini göstermektedir.

Katılımcılar tarafından lisansüstü eğitimi tamamlamış olmanın ilgili yönetmelikteki hizmet puanı karşılığının tezsiz yüksek lisans için 30, tezli yüksek lisans için 50 ve doktora için 90 olmasının il içi ve il dışı okul değişikliği yapmak isteyen öğretmenler için büyük avantaj sağlayacak nitelikte olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda ilgili hizmet puanı güncellemesinin öğretmenleri lisansüstü eğitim almaları konusunda teşvik ettiği belirtilebilir. Ancak Elçiçek (2016) lisansüstü eğitim gibi öğretmenlere her anlamda katkı sağlayan sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine sadece bir kısım öğretmenin kendi imkanları doğrultusunda katılabildiğine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin

lisansüstü eğitim faaliyetlerine katılımlarını daha etkin kılabilmek için MEB (2018) “Güçlü Yarınlar İçin 2023 Vizyon Belgesi” içeriğinde Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerin işbirliği içinde olacakları ve bu doğrultuda programlar geliştirecekleri ifade edilmektedir. Öte yandan TALIS 2018 raporuna göre; Türkiye’deki öğretmenlerin sadece %6,5 inin lisansüstü eğitim mezunu olduğunu ortaya koymaktadır (TEDMEM, 2019). 2023 vizyon belgesi ve TALIS 2018 raporu ve bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istedikleri alanlarda lisansüstü eğitim almaları için MEB tarafından öğretmenleri destekleyici imkanlar sunulmasının gerektiği belirtilebilir. Katılımcılar özellikle uzaktan eğitim faaliyetleri ile desteklenerek, online eğitim yolu ile rahatlıkla sürdürülebilen eTwinning programı kapsamında alınan sertifikalar karşılığında, birinci hizmet bölgesinde bir buçuk yıl görev yapmak anlamına gelen 15 hizmet puanı verilmesinin puana ihtiyacı olan öğretmenler için teşvik edici nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. eTwinning platformuna Haziran 2020 tarihinden önce Türkiye’de 132.836 öğretmen kayıtlıken şu an 194.109 öğretmen kayıtlıdır. Hizmet puanı güncellemesinden önce ve sonra eTwinning platformuna kayıt olan öğretmen sayıları arasındaki fark bu çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcıların bazı sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin hizmet puanı karşılığının olmamasına yönelik eleştirileri doğrultusunda, hizmet puanı güncellemesindeki eksiklikler teması oluşmuştur. Katılımcılar tarafından kitap, kitap bölümü ve kongrelerde sunulan bildirimler, geçmiş yıllarda alınan takdir ve teşekkür belgeleri ve Erasmus projelerinin hizmet puanı karşılığı olmaması hizmet puanı güncellemesinin eksik yönü olarak ortaya konmuştur. İlgili güncellenmenin takdir, teşekkür belgeleri ve Erasmus projelerine ek hizmet puanı verilmemesi gerekçelerini içeren ve Türk Eğitim-Sen tarafından yürütmeyi durdurma amacı ile açılan dava sonucu, ilgili hizmet puanı güncellemesinin yürütmesinin durdurulması ve belirtilen maddelere de puan verilecek şekilde yeniden düzenlenmesine yönelik 19 Kasım 2020 tarihli Danıştay 2. Dairesi kararı bu çalışma yayına hazırlanırken çıkmıştır. Bu çalışma bulgularında ilgili yönetmelikte öğretmenlerin eksik bulduklarını ifade ettikleri noktaların ve yeniden gözden geçirilmesini istedikleri maddelerin açılan davadaki gerekçelerle örtüşüyor olması araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Öğretmenlerin hem kendileri için hem de toplum için faydalı olacak faaliyetlere katılımlarını sürekli hale getirebilmeleri için Gregson ve Sturko (2007) öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetleri sonunda edindikleri yeterlikleri kullanmaya, bunlara sahip oldukları için saygı görmeye ve bu gibi faaliyetlere yeniden katılabilmek için teşvik edilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

İlgili alanyazın ve bu çalışma bulgularından hareketle, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılarak mesleki yeterliklerini geliştirmeleri ve öğretim



uygulamalarını iyileştirmeleri amacıyla katılımcıların hizmet puanı güncellemesine yönelik eksik bulduklarını noktaların yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin ihtiyaçlarının doğru tespit edilmesi ve sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine öğretmenleri yönlendirecek farklı teşvik ediciler planlanması gerektiği belirtilebilir. McKenzie vd. (2005) unvan ya da maddi içerikli ödüllerin hizmet puanı gibi ödüllere göre öğretmenleri sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılıma konusunda daha çok motive edeceğine dikkat çekmektedir. McKenzie vd.'nin (2005) araştırma bulguları ile bu çalışmaya ait bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alan bilgisini geliştirebilecek faaliyetler dizisi olmasının yanı sıra okulun ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir süreç olduğunu belirten Craft (2000), sürekli mesleki gelişimin eğitimin tüm paydaşları için önem arz eden bir konu olduğunu vurgulamaktadır. Okullarda öğretmenlik görevlerini yerine getirmeye çalışan öğretmenlerin aynı zamanda üniversitelerde bilimsel faaliyetler yürütebilmelerinin yolunu açmak ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda lisansüstü eğitim alabilmeleri için özellikle programında boşluk olmayan özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin ders programları, izin işlemleri vb. konularda için düzenleme yapılması önerilebilir. Bu çalışmanın katılımcılarını ilgili hizmet puanı güncellemesi sonrasında hizmet puanı almış öğretmenlerle sınırlıdır. Bu doğrultuda çalışma bulguları ilgili hizmet puanı güncellemesi sonrasında hizmet puanı almamış öğretmenlerin görüşlerini temsil etmemektedir. Ayrıca çalışma bulguları ilgili hizmet puanı güncellemesi ile ilgili yorum yapılabilmesini ve öğretmen görüşleri anlamak açısından önemli olmakla birlikte; 22 katılımcıya ait görüşlere dayalı olduğu için genellenebilir değildir.

## Kaynakça

- ABAZAOĞLU, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- ALTUN, T. (2011). INSET (In-service Education and Training) and professional development of teachers: A comparison of British and Turkish cases. *US-China Education Review A6*. 846-858.
- BÜMEN, N. T., Ateş, A. , Çakar, E. , Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- BOZKUŞ, K. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: Bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

T.C. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yö...

- CAN, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7.c.4s.14m
- CAN, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.
- CAN, T. (2019). Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları ve bireysel mesleki gelişim planı önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- CEYLAN, M ve Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417.
- CRAFT, A. (2000). *Continuing professional development : A practical guide for teachers and schools* (2. b.). London: Routledge/Falmer.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Danıştay, öğretmenlere ek hizmet puanı verilen kriterlerin yürürlüğünü durdurdu*. 15 Şubat 2021 tarihinde <https://www.ogretmenler.net/kararlar/danistay-ogretmenlere-ek-hizmet-puanı-verilen-kriterlerin-yururlugunu-h14197.html> adresinden alınmıştır.
- EACEA. (2014). *Eurypedia*. 08 Ekim 2020 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus_en) adresinden alınmıştır.
- ELÇİÇEK, Z. (2015). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- GLESNE, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- GREGSON, J. A., & Sturko, P. A. (2007). Teachers as adult learners: Re-conceptualizing professional development. *MPAEA Journal of Adult Education*, 36(1), 1-18.
- GUSKEY, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- KURT, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MARSTON, S. H. (2010). Why do they teach? a comparison of elementary, high school and college teachers. *Journal of Education*, 131(2), 437-454. 12 Ağustos 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ930614> adresinden alınmıştır.
- MAURER, M. J. (2000). Professional development in career and technical education. Inbrief: Fast facts for policy and practice no. 7. Columbus, OH: National Dissemination Center for Career and Technical Education, The Ohio State University (ED 448 318).

- MCKENZİE, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD, 2005.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 vizyonu belgesi*. 1 Şubat 2021 tarihinde [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden alınmıştır.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 14 Ağustos 2020 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) adresinden alınmıştır.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. 14 Ağustos 2020 tarihinde [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-\\_26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf) adresinden alınmıştır.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 10 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&u-act=8&ved=2ahUKEwiSs4Kz6eTuAhVSOBoKHVYnBRsQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.resmigazete.gov.tr%2Feskiler%2F2020%2F06%2F20200619-8.htm&usq=AOvVaw3CiRnHUWW6k6hqC08vmnBM> adresinden alınmıştır.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing. 15 Ağustos 2020 tarihinde <https://doi.org/10.1787/1d0b-c92a-en> adresinden alınmıştır.
- LİEBERMAN, A. (2000). Networks as learning communities shaping the future of teacher development. *Journal Of Teacher Education*, 51(3), 221-227. doi: 10.1177/0022487100051003010.
- PATTON, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- PEÑA-LÓPEZ, I. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. 24 Ağustos 2020 tarihinde <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> adresinden alınmıştır.
- RİTCHİE, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Londra: SAGE Publications.
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- SEFEROĞLU, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.

T.C. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yö...

TED. (2009). Öğretmen yeterlikleri. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

TOPÇUOĞLU, N. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre mesleki gelişim: Nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# OKUL VE SEKTÖR ALGISININ ÖĞRENCİLERİN DEVAM ETME NİYETİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Sami Nurtaç TURAN<sup>1</sup>**

\* Bu çalışma yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Dr. Eğitim Uzmanı, Ankara, turannurtac@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0295-3473.

Geliş Tarihi: 26.04.2021 Kabul Tarihi: 22.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim928355

**Öz:** Bu çalışmada ortaöğretim düzeyinde yiyecek içecek alanında öğrenim gören öğrencilerin, mezuniyetlerinden sonra sektöre ve/veya yükseköğrenime devam etme niyetleri araştırılmaktadır. Bu kapsamda ortaöğretim öğrencilerinin eğitimden aldıkları hizmet kalitesi ile ilgili algılarını etkileyen boyutların memnuniyeti olumlu yönde etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin aldıkları eğitim hizmeti ile ilgili memnuniyetlerinin ve sektöre yönelik algılarının devam etme niyetine olan etkileri analiz edilmiştir. Son olarak öğrencilerin memnuniyetleri ile devam etme niyetleri arasında sektör algısının düzenleyici bir rol oynayıp oynamadığı incelenmiştir. Nicel yöntem tercih edilen çalışmada, yiyecek içecek alanında öğrenim gören 2198 öğrenciden alınan veriler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, SERVPERF Modelinin boyutları olan fiziksel kalite, güvenilirlik, heveslilik ve empatinin memnuniyeti olumlu yönde etkilediği; memnuniyet ve sektör algısının devam etme niyeti üzerinde etkileri olduğu görülmektedir. Ancak burada devam etme niyeti için memnuniyetten ziyade, sektöre ilişkin algı ön plana çıkmaktadır. Yapısal eşitlik modelinde yapılan analiz sonucunda memnuniyetin, devam etme niyetine olan etkisinde sektör algısının düzenleyici bir rol oynadığı da araştırmanın dikkat çekici sonuçlarındandır. Çalışma okullara ve sektöre, öğrencilerin mesleklerine devam etmesi için birlikte hareket etmeyi, bu doğrultuda da işletmelerde beceri eğitimi (staj), uygulamalı dersler ve öğretim programları gibi içeriklerin birlikte hazırlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaöğretim, devam etme niyeti, hizmet kalitesi algısı, sektör algısı, yiyecek içecek eğitimi

## A RESEARCH ON THE EFFECT OF THE PERCEPTION OF THE SCHOOL AND THE SECTOR ON STUDENTS' INTENTION TO CONTINUE

### Abstract:

In order not to waste the resources provided for vocational education by both families and the state, graduates are expected to take part in employment or higher levels of education in their fields. In this context, it was examined whether the dimensions affecting the perceptions of secondary school students about the quality of service they receive from education affect satisfaction positively or not. Later, the effects of students' satisfaction with the educational service they received and their perception towards the sector on their intention to continue were analyzed. Finally, it was examined whether the sector perception plays a regulatory role between students' satisfaction and their intention to continue. In the study, in which the quantitative method was preferred, the data obtained from 2198 students studying in the field of food and beverage was analyzed using the Structural Equation Model (SEM). As a result of the research, it was found that the dimensions of the SERVPERF Model, which are physical quality, reliability, responsiveness and empathy, positively affect satisfaction; satisfaction and sector perception seem to have an effect on the intention to continue. However, for the intention to continue here, rather than satisfaction, the perception of the sector comes to the fore. As a result of the structural equation model, one of the remarkable results of the study is that the sector perception plays a regulatory role in the effect of satisfaction on the intention to continue. The study reveals the importance of working together for the schools and the sector in order for students to continue their profession, and in this direction, the preparation of contents such as skills training (internship), practical courses and curriculum together in enterprises.

**Keywords:** secondary education, attendance intention, service quality perception, sector perception, food and beverage training.

### Giriş

Ülkelerin istihdam oranlarına önemli ölçüde katkıda bulunan turizm sektörü, yapısı itibarıyla birçok sektörle de iç içe çalıştığından farklı alanlarda da iş ve istihdam olanağı yaratmaktadır. Sektör dünya genelinde doğrudan ya da dolaylı olarak milyonlarca kişiye iş alanı ve istihdam olanağı sunmaktadır (Pizam ve Shani, 2011; Mihalic, 2011). Sektörün kendi içerisindeki alanlardan en fazla istihdam payına sahip olan ise yiyecek ve içecek alanıdır. Türkiye'de 781.718 kişilik istihdam kapasitesine sahip olan

turizm (konaklama ve yiyecek içecek) sektörünün %75,83'ünü (592.834 kişi) yiyecek ve içecek alanı çalışanları oluşturduğundan, sektörde iş ve istihdam hacmi olarak ilk sırada gelmektedir (TUİK, 2021). Ayrıca bu alan Türkiye'deki tüm mesleki eğitim alanları arasında ilk altıda yer almakta, turizm ile ilgili alanlarda ise birinci sıradadır (MTEGM, 2017). Sektörün ve alanın büyüklüğü, diğer mesleki alanlar için genellemeye daha müsait olduğundan öğrencilerin yükseköğrenime ve/veya sektöre devam etme niyeti ile ilgili çalışmanın bu alan çerçevesinde yapılmasının mesleki eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hizmet kalitesi, bir örgütün müşteri beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilme ya da bu beklentinin üstüne çıkabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bylthe, 2001). Hizmet kalitesi kavramı soyut bir özellikte olduğundan, kişiden kişiye değişen algılama ve değerlendirme ölçütlerine sahiptir (Pena vd., 2013). Bu bağlamda algılanan hizmet kalitesini de hizmet alanların beklentileri ile hizmetin gerçekleşmesi sırasında ve sonrasındaki hizmet performansı arasındaki farklılığın yönü ve derecesi (Akçil Ok ve Girgin, 2015) olarak değerlendirmek mümkündür.

Turizm eğitimi ile ilgili yapılan birçok çalışmada okulların hizmet kalitesini etkileyen boyutlarının (fiziki koşullar, müfredat ve öğretmen) birbirleri ile pozitif yönlü ilişkileri olduğu tespit edilmiştir (Annamdevula ve Bellamkonda, 2016). Shen vd. (2015) ise turizm eğitiminde hizmet kalitesini müfredat ve öğretim, okul, stratejik planlama, idari yönetim, öğrenci başarısı ve kaynakları boyutlarında incelemişlerdir. Tüm bu çalışmalara ek olarak, Şahin ve Şen (2017) kalite ölçüm modellerinden biri olan SERVQUAL ölçeği ile yaptıkları çalışmalarında hizmet kalitesi ve memnuniyetin birbiri ile doğrudan ilgili olduğu tespit etmişlerdir.

Okulların fiziksel kapasite ve yeterliliklerinin öğrenme üzerindeki etkileri ve önemli çeşitli araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Edwards, 2006; Hunter, 2006). Türkiye'de de fiziki koşulların öğrencilerin yararı için önemli olduğunu açıklayan çalışmalar literatürde yer almaktadır (Aydoğan, 2012). Eğitim ortamlarının kalitesinin yüksek olması, öğrencinin başarı (Vandier, 2011) ve memnuniyetini artırmakla beraber öğrenciye sağlık, sosyal iletişim, topluma karşı sorumluluk gibi birçok olumlu katkılar sağlamaktadır (Al Şensoy ve Sağsöz, 2015).

Eğitimde başarılı sonuçları olan etkili bir müfredat için; ulusal ve uluslararası normlara uygun, sektörün, yatırımcıların ve toplumun ihtiyaçlarının analiz sonuçlarına göre geliştirilen, yenilik, bilim ve teknoloji ile beraber sunulan bir müfredatın geliştirilmesi ve uygulanması gerekliliği ile ilgili yapılan çalışmalar (Koç vd., 2014; Nikandrou vd., 2009), öğrenci yararı için ikinci bir boyutu ortaya koymaktadır. Turizm eğitiminde öğretmen ve diğer okul çalışanlarının fiziki koşullar ve müfredat konularından daha önemli olduğunu savunan çalışmalara ilave olarak, eğitimde hizmet kalitesinin oluşması için en etkili boyutun öğretmen yeterliliği olduğunu savunan araştırmalar da bu boyutun önemini ortaya koymaktadır (Öztürk ve Tataroğlu, 2017).

Özellikle uygulama, beceri eğitimi ve staj gibi daha yakın, iş birliği içinde ve farklı çalışma ortamlarının olmasından dolayı mesleki eğitim veren öğretmenlerin önemi biraz daha farklı bir komündür.

Bilim ve teknolojideki hızlı değişimlerin de etkisiyle öğrencilerin beklentileri ve algıları farklılık göstermektedir (Chui vd., 2016). Öğrencilerin memnuniyeti, beklentilerinin karşılanmasıyla doğrudan ilgilidir (Cronin ve Taylor 1992; Şahin, 2009). Algılanan hizmet kalitesi ile memnuniyet arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu (Annamdevula ve Bellamkonda, 2016; Okumuş ve Duygun, 2008), hatta hizmet kalitesinin tüm boyutlarıyla memnuniyet arasında olumlu ilişkiler olduğunu, ayrıca hizmet kalitesinin fiziksel özellikler, güvenilirlik ve güven algılarındaki artışın memnuniyeti de arttırdığını (Şahin ve Şen, 2017) ortaya çıkaran çok sayıda araştırma da bu ilişkiyi desteklemektedir. Yapılan tüm bu araştırmaların ve tespitlerin odak noktasında öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bir sistem kurgulamanın önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin beklentileri artıkça hizmet kalite algıları artmakta ve beraberinde de memnuniyet artmaktadır.

Algılanan hizmet kalitesini belirlemede kullanılan ve yukarıda açıklanan boyutları yansıması ve diğer ölçeklere göre daha güvenilir olduğu araştırmalarla kanıtlanması sebebiyle seçilen SERVPERF ölçeğinin boyutları (fiziksel unsurlar, güvenilirlik, heveslik ve empati) bu araştırmaya göre yeniden şekillendirilmiştir. Bu durumda: *fiziksel unsurlar* boyutu; okul binası, derslikler, araç-gereç gibi unsurları, *güvenirlik* boyutu; öğretmen ve diğer çalışanlara karşı duyulan güvenlerini kapsamaktadır. *Heveslilik* boyutu; okulda hizmet veren öğretmen ve diğer çalışanların kaliteli hizmet verme konusundaki çaba ve gayretlerini, *empati* boyutu ise başta öğretmenler olmak üzere tüm çalışanların öğrencilerin sorun ve beklentileri karşısında empatik davranış oluşturmalarını ifade etmektedir. Öğrencilerin tüm bu boyutlarla ilgili algıladıkları eğitim hizmetinin beklediklerine eşit veya daha nitelikli olması, olumlu hizmet algısını ve buna bağlı olarak memnuniyeti ortaya çıkarmaktadır.

Bireylerin gelecekte aynı mal veya hizmeti tekrar talep edip etmeyeceğini gösteren davranışlar bütünü "davranışsal niyetler" olarak tanımlamak mümkündür (Yang, 2016). Davranışsal bir niyet olan devam etme niyeti; öğrencilerin aldıkları eğitimden algıladıkları kalite, eğitim ile ilgili memnuniyetleri ve sektör algıları olmak üzere üç değişkenin sonucuna bağlı olarak gerçekleşen dördüncü bir değişkendir. Çalışmadaki değişkenlerden biri olan devam etme niyeti ortaöğretim öğrencilerinin yükseköğretime ve/veya sektöre devam etmesini ifade etmektedir. Turizm otelcilik ve yiyecek içecek alanında öğrenim gören öğrencilerle ilgili, memnuniyetin devam etme niyetini olumlu etkilediğini ortaya koyan çalışmalar (Choi ve Kim, 2013; Çevik, 2012; Erdiç, 2012; Saukkonen vd. 2013; Üzümcü vd., 2015) olduğu gibi memnun olmama durumunun devam etme niyetini olumsuz etkilediğini ortaya koyan çalışmalar da (Çatı ve Bilgin 2013; Kırmızı 2017; Özdemir vd., 2005) bulunmaktadır.



Literatürde turizm eğitimi alan öğrencilerin kariyer planlamaları ve devam etme niyetleri ile ilgili çalışmalar (Choi ve Kim 2013; Çatı ve Bilgin, 2013; Hsu, 2012; Koç vd., 2014; Saukkonen vd., 2013; Wang vd. 2015) daha çok üniversite öğrencilerine yöneliktir ve sektöre devam etme niyetleri sorulmaktadır.

Ortaöğretimde de öğrencilerin sektörle ilgili olumsuz tutumlarının öğrencileri başka kariyer planlamalarına yönlendirdiği sıklıkla gözlenmektedir. Çevik (2012) ortaöğretimde öğrenim gören 626 turizm öğrencisiyle yaptığı çalışmasında 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin sektörü daha yakından tanıyan 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre beceri eğitimi ile ilgili daha olumlu düşündüklerini tespit etmiştir. Yükseköğretime devam etme niyetinde de sektöre devam etme niyetinde olduğu gibi olumsuz tutumlar söz konusudur. Turizm eğitimi veren üniversitelere genel lise mezunlarının yerleşme oralarının meslek liselerinden daha fazla olduğunu gösteren birçok araştırma vardır. Örneğin turizm eğitimi verilen bir üniversitede öğrencilerin %64,8'inin genel lise, %17,8'inin meslek lisesinden geldiği tespit edilmiştir. (Aslan, 2010). Burada her ne kadar akademik başarının rolü olsa da bu durum meslek lisesi mezunlarının alanlarını tercih etmediklerini veya edemediklerini göstermektedir. Bu tespitlerden farklı olarak Finlandiya'da yapılan bir çalışmada Saukkonen vd. (2013) öğrencilerin %71'inin eğitimden önce de sonra da devam etme niyetlerinin olduğunu; Choi ve Kim (2013) ise öğrencilerin sektörde devam etme konusunda daha olumlu tutum geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Öğrenciler yükseköğretim tercihlerini yaparken sektörün gerçeklerini bilerek yapmaktadırlar (Çevik, 2018). Turizm meslek lisesinde öğrenim gören 420 öğrenci ile yapılan çalışmada da öğrencilerin %50,95'inin yükseköğretime devam etme niyetinde olduklarını hatta öğrencilerin %44,52'si alanda yapılacak eğitimin daha eğlenceli olacağını belirtmektedir (Gürkan, 2017).

Öğrencilerin meslek seçimlerini yaparken, turizm sektörü ile ilgili algıları ve bu algı sonucundaki tutumları önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin sektör algılarını oluşturan faktörler içerisinde yer alan ücret (Aymanıuy ve Aymanıuy, 2013; Çatı ve Bilgin, 2013); çalışma koşulları (Tuncer ve Yeşiltaş, 2013); sosyal haklar, terfi imkanları ve kariyer gibi faktörler öğrencilerin devam etme niyetlerini de etkilemektedir (Orhan, 2015).

Civelek (2014), 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre turizm sektörüne daha olumlu yaklaştığını, benzer şekilde Çevik (2012) beceri eğitimi/staj yapmamış öğrencilerin yapan öğrencilere göre sektörle ilgili daha olumlu tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin sektörün çalışma koşullarını ve gereklerini öğrendikçe, sektör stajlarına gittikçe sektörden uzaklaşmaya başladıklarını göstermektedir. Turizm sektörünün ağır çalışma şartları öğrencileri olumsuz etkilemekte, bu etkiyle oluşan olumsuz algı sayesinde de öğrenciler bu alanda bir kariyer planı yapmak istememektedir (Richardson ve Butler 2012). Saukkonen vd. (2013) ile Choi ve Kim (2013) ise olumsuz tutumların tersi sonuçlara ulaşarak öğrencilerin sektöre devam edecekleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin gerek sektöre gerekse

yükseköğrenime devam etme niyetleri birçok çalışmada düşük seviyede gözlenmiştir. Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) başvuran 4.319 otelcilik ve turizm meslek lisesi mezununun; 218'i lisans, 557'si ön lisans, 675'ise açık öğretim programlarına (147 lisans, 528 ön lisans) yerleşirken, 2.869'u hiçbir yükseköğrenim programına yerleşmemiştir (Kaplan, 2020).

Öğrencilerin devam etme niyeti ile ilgili çalışmalar genelde sektör algısı ve staj konuları temel alınarak yapılmış, okulda alınan eğitimin ilgili değişkenler dikkate alınmamıştır. Okulda verilen eğitimin hizmet kalitesi ve boyutlarının önemi ve bunun sonucu olarak memnuniyet ile ilgili çalışmalar ise sektörden bağımsız olarak literatürde yer almaktadır (Annamdevula ve Bellamkonda, 2016; Morkoç ve Erdönmez, 2018; Shen vd., 2015), ancak bu çalışmalar da okul ve sektör bağlantısını bir bütün olarak ele alma konusunda eksik kalmıştır. Araştırmada ana problem tam olarak bu noktada görülmektedir. Mesleki eğitimde okul ve sektör birbirinden bağımsız düşünülemez kadar iç içe geçmiş kuruluşlardır. Okulun sektöre, sektörün okula ihtiyacı vardır. Ortak çalışmaları durumunda her ikisi de amaçlarına daha kolay ulaşacaklardır.

Bu bağlamda okulda öğrenim gören öğrencilerin okulun fiziksel olanakları ile beraber başta öğretmenler olmak üzere okul çalışanları ile ilgili güvenirlilik, heveslilik ve empati boyutları kapsamında oluşan hizmet kalite algılarının okul ile ilgili memnuniyetlerine etkileri değerlendirilecektir. Daha sonra aynı öğrenci grubunun sektör ile ilgili tutumları incelenerek devam etme boyutunda memnuniyet ve sektör algısının ilişkisi ortaya konulacaktır.

Nitelikli bir mesleki eğitim öğrencilerin başarısında ve kariyer planlamalarındaki anahtar faktörlerden biridir. Nitelikli bir mesleki eğitim aldığı düşünülen, dolayısıyla aldığı eğitimden memnun olan öğrencilerin beklentilerinin sektördeki eğitimsiz işgücünün beklentilerinden daha fazla olduğu belirtilebilir. Sektörün bu nitelikli işgücünü ucuz işgücü olarak görmesi öğrencilerin devam etme niyetlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin devam etme niyetlerinde, almış oldukları eğitimden duydukları memnuniyet kadar, sektöre yönelik algıları da bir belirleyici olabilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin aldıkları eğitimden duydukları memnuniyet, devam etme niyetlerini olumlu yönde etkilese de sektöre ilişkin algılamaları bu etkiyi azaltabilir ya da arttırabilir ve düzenleyici bir rol oynayabilir.

Sonuç olarak bu araştırmada öğrencilerin almakta oldukları eğitime ilişkin algılanan hizmet kalitesi, bunun bir sonucu olarak bu eğitime ilişkin memnuniyet düzeyleri ölçülerek, bu bulgulara ilaveten yine devam etme niyeti üzerinde etkisi olduğu düşünülen, yiyecek ve içecek sektörüne yönelik algıları ve bu değişkenler arasındaki olası ilişkiler analiz edilmiştir. Öğrencilerin eğitim ile ilgili algıladıkları kalite ve memnuniyet faktörü ile sektöre yönelik algıları, çalışmanın araştırma modelinde devam etme niyetini doğrudan etkileyen olgular olarak kabul edilmiştir. Bununla beraber memnuniyet ve devam etme niyeti arasındaki ilişkide sektör algısının düzenleyici rolünü

ortaya koymak da çalışmanın önem arz eden amaçlarından biridir. Literatürde öğrencilerin sektöre ve/veya yükseköğrenime devam etme niyetlerini bu kapsamda inceleyen çalışmalara rastlanılmaması da araştırmanın problemini destekler niteliktedir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin hizmet kalitesi algısı (fiziksel, güvenilirlik, heveslilik ve empati) memnuniyeti olumlu yönde etkilemekte midir?
2. Öğrencilerin memnuniyetleri devam etme niyetlerini olumlu yönde etkilemekte midir?
3. Öğrencilerin sektöre yönelik olumlu algıları devam etme niyetlerini olumlu yönde etkilemekte midir?
4. Öğrencilerin memnuniyetleri ile devam etme niyetleri arasındaki ilişkide, sektör algısı düzenleyici bir rol oynamakta mıdır?

Çalışmada devam etme niyeti üzerindeki olası etkenlere çok boyutlu bir yaklaşım sergilenerek; literatüre, eğitim camiasına ve sektöre katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Bu katkının mesleki eğitimin kalitesini yükselteceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışma sonuçları ortaöğretim düzeyinde yiyecek ve içecek eğitimi alan öğrencilerin, katlanılan tüm maliyetler karşılığında alanlarında yükseköğretime ve sektöre devam etme niyetlerindeki önemli noktaları ortaya koymaktadır.

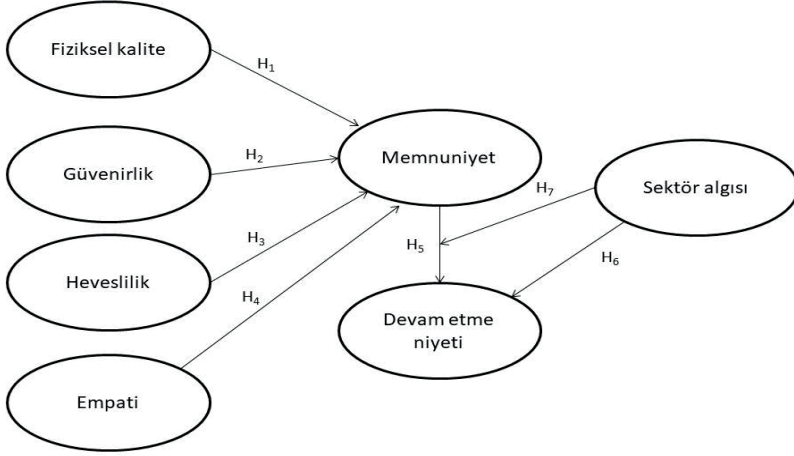
### **Yöntem**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir. İlişkisel tarama yöntemleri iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin birlikte varlığını ve/veya derecesini belirlemek için kullanılan yöntemlerdir (Can, 2019). Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni öğrencilerin algı ve memnuniyetleri ile devam etme niyetlerinin ilişkisinin incelenmesidir.

### **Model**

Araştırma kapsamında, sektöre ilişkin algılama, algılanan kalite ve memnuniyet bağımsız değişkenler olarak; sektöre ve/veya yükseköğretime devam etme niyeti ise bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda Şekil 1'deki model oluşturularak hipotezler oluşturulmuştur.

Şekil 1. Araştırma Modeli



Oluşturulan bu model ile öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının (fiziksel kalite, güvenirlik, heveslilik ve empati) memnuniyeti; memnuniyetin ve sektör algısının ise devam etme niyetini olumlu yönde etkileyip etkilemediği oluşturulan hipotezlerle açıklanacaktır. Bu hipotezlere ek olarak öğrencilerin memnuniyetleri ile devam etme niyetleri arasındaki ilişkide, sektör algısının düzenleyici bir rol oynayıp oynamadığı da oluşturulan son hipotez ile ortaya konulmuştur. Model doğrultusunda oluşturulan hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

H<sub>1</sub>: Öğrencilerin fiziksel kalite algısı, memnuniyeti olumlu yönde etkilemektedir.

H<sub>2</sub>: Öğrencilerin güvenirlik algısı, memnuniyeti olumlu yönde etkilemektedir.

H<sub>3</sub>: Öğrencilerin heveslilik algısı, memnuniyeti olumlu yönde etkilemektedir.

H<sub>4</sub>: Öğrencilerin empati algısı, memnuniyeti olumlu yönde etkilemektedir.

H<sub>5</sub>: Öğrencilerin memnuniyetleri, devam etme niyetlerini olumlu yönde etkilemektedir.

H<sub>6</sub>: Öğrencilerin sektöre yönelik olumlu algıları, devam etme niyetlerini olumlu yönde etkilemektedir.

H<sub>7</sub>: Öğrencilerin memnuniyetleri ile devam niyetleri arasındaki ilişkide, sektör algısı düzenleyici bir rol oynamaktadır.

## Örneklem

Bu çalışmada Ankara’da yiyecek ve içecek alanında öğrenim gören 4215 öğrencinin ve 47 okulun tamamına ulaşılarak tam sayım hedeflenmiştir. Ancak araştırma kapsamındaki okulların araştırmaya katılmak istememeleri sebebiyle 47 okuldan 39’unda anket uygulaması yapılabilmektedir. Tüm Türkiye’de olduğu gibi Ankara’da da yiyecek içecek alanı öğrencilerinin çoğu mutfak bölümünden oluşmaktadır. Bu sebeple araştırmaya bu meslek dalı şekil vermiştir. Ankara’da yiyecek içecek alanındaki öğrencilerinin %47,44’ü mutfak, %7,71’i pastacılık, %6,88’i servis ve %1,18’i de hosteslik dalında öğrenim görmektedir (MEB, 2017). 2017 yılında anket formlarının büyük bir bölümü araştırmacı tarafından sınıflarda yüz yüze olarak uygulanmıştır. İkinci bir yöntem olarak anket formları okul müdürlerine elden teslim edilip daha sonra toplanmıştır. Ulaşım açısından uzak okullara ise kargo yoluyla gönderilip karşı ödemeli kargo yoluyla geri toplanmıştır. Sahaya sunulan anketlerden geriye dönen 2505 anketten eksik ve uygun yanıtlanmayanlar elendikten sonra 2198 anket ile analizlere başlanmıştır.

## Ölçme Araçları

Geniş bir literatür taraması yapılarak hazırlanan ölçekler konunun uzmanı akademisyenler ve meslek lisesi öğretmenleri tarafından incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra ise pilot çalışmaya tabi tutulmuştur. SERVPERF ölçeği ile algılanan hizmet kalitesi; öğrencinin hizmet performansını değerlendirmesi ile tespit edilmiştir. Standart SERVPERF ölçeğinde, Parasuraman vd., (1988) SERVQUAL Ölçeği için geliştirdikleri yirmi iki değişken ve beş temel boyut (fiziksel görünüm, güvenilirlik, heveslilik, güvence ve empati) yer almaktadır (Razak vd., 2016). Araştırmada kullanılan SERVPERF ölçeği Cronin ve Taylor (1992); Okumuş ve Duygun (2008) ve Yıldız ve Erdil’e (2013) ait araştırmaların incelemeleri ve uzman görüşleri sonucunda mesleki eğitime uyarlanmıştır. 96 öğrenciye pilot çalışma olarak sunulan ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı ,932 olarak tespit edilmiştir. Daha sonra Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett’s test yapılmış ve elde edilen sonuca göre ( $p=,891$ ,  $sig=,000$ ) ölçeğin örneklem değeri %89 ile yeterli ve faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu uygunluktan sonra ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmadan sonra ölçek 4 boyut ve 14 maddeye düşmüş ve açıklanan varyans değerinin %69,823’e yükseldiği görülmüştür. Yapılan faktör analizi ile değişen boyutlar sonrasında ölçeğin güvenilirliği tekrar test edilmiş, Cronbach’s Alpha katsayısı ,892 olarak tespit edilmiştir.

Memnuniyet ölçeği, Aydın (2010) ve Şahin’e (2009) ait çalışmalardan elde edilen ifadelerle oluşturulmuştur. Pilot çalışma sonrasında ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı ,898 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Memnuniyetle ilgili maddelerin faktör analizine uygunluğunu ve örneklem yeterliliğini ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett’s test yapılmış ve elde edilen sonuca göre ( $p=,844$ ,  $sig=,000$ ) ölçeğin örneklem değeri %84 ile yeterli ve faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe son olarak Varimax Rotasyonlu Faktör Analizi

uygulanmış, maddelerin tek boyut altında toplandığı ve açıklanan varyans değerinin %72,157 olduğu tespit edilmiştir.

Sektör algısı ölçeği, Özdemir vd., (2005) ve Tekin ve Çidem'in (2015), çalışmalarından elde edilen ifadelerle oluşturulmuştur. Pilot uygulama sonrasında ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı ,879 olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber Sektör algısı verilerinin faktör analizine uygunluğunu ve örneklem yeterliliğini ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's test yapılmış ve elde edilen sonuca göre ( $p=,804$ ,  $sig=,000$ ) ölçeğin örneklem değeri %80 ile yeterli ve faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonrasında ölçek tek boyut ve %51,203 açıklanan varyans değeri ile son halini almıştır.

Devam etme niyeti ölçeğinde ise temel olarak Özdemir ve diğerlerinin (2005) öğrencilerin yiyecek ve içecek bölümüne yönelik tutumlarını ölçen çalışmasından yararlanmakla beraber Kırmızı (2017) ve Organ ve Soydaş (2012) çalışmalarındaki ifadelerden de yararlanılmıştır. Pilot çalışma sonrası ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı ,940 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yüksek bir oranla güvenli olduğu görülmektedir. Daha sonra Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's test yapılmış ve elde edilen sonuca göre ( $p=,754$ ,  $sig=,000$ ) ölçeğin örneklem değeri %75 ile yeterli ve faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe son olarak Varimax Rotasyonlu Faktör Analizi uygulanarak maddelerin tek boyut altında toplandığı ve açıklanan varyans değerinin %89,373 olduğu tespit edilmiştir.

### **Ölçüm Modeli ile İlgili Veriler**

Pilot çalışma sonrasında saha sunulan ölçeklerin güvenilirlik analizleri yapılmış olup; SERVPERF ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı, ,911; memnuniyet ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı, ,902; sektör algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı, ,917 ve devam etme niyeti ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı, ,932 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç kullanılan ölçeklerin son derece güvenilir olduğunu göstermektedir.

YEM'de iki aşamalı yaklaşım tercih edilmiştir. Öncelikle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış olup, bunu takiben yapısal modele geçilmiştir (Anderson ve Gerbing, 1988). DFA araştırmacının gizil değişkenlerin yapısı hakkında bilgi sahibi olduğu durumlarda kullanılan bir tekniktir. Doğrulayıcı faktör analizinde araştırmacının faktör modelindeki tüm ilişkileri önceden kurgulamış olması gerekmektedir (Albayrak, 2018). DFA ilk olarak tahminlendikten sonra bazı revizyonlar yapılmıştır. İlk olarak faktör yükü .7 değerinin altında kalan ve geçerlik ile güvenilirlik için olumsuz etkide bulunan (Hair, 2009), hizmet kalitesi ölçeğine ait 3 ifade analizden çıkarılarak model tekrar tahminlenmiştir. DFA sonuçları ve ölçüm modeline ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA Sonuçları

BOYUT	İFADELER	Std. Faktör Yükleri	t	Yapı Güvenirliği	AOV
FİZİKSEL	Okulum modern görünüşlü donanımına sahiptir.	.732	Sabitlendi*	.813	.593
	Okulumun binası, sınıfları ve atölyeleri göze hoş görünür.	.809	33.323		
	Okulumda eğitim verilirken kullanılan araç gereçler göze hoş görünür.	.766	32.144		
GÜVENİRLİK	Öğrencinin bir sorunu olduğunda okul çalışanları bu sorunu çözmek için samimi bir ilgi gösterir	.761	Sabitlendi*	.748	.597
	Okulum doğru eğitimi ilk seferde verir.	.784	33.815		
HEVESLİLİK	Öğretmenlerim eğitimleri plana uygun şekilde ve hızda verirler.	.750	Sabitlendi*	.837	.632
	Öğretmenlerim her zaman öğrencilere yardımcı olmak isterler.	.786	31.826		
	Öğretmenlerim öğrencilerin soru ve taleplerini karşılama konusunda isteklidirler.	.846	33.375		
EMPATİ	Okulum her öğrenciyle tek tek ilgilenir.	.871	Sabitlendi*	.856	.666
	Okulum, her öğrenciyle kişisel olarak ilgilenen eğitim kadrosuna sahiptir	.811	40.367		
	Okulum öğrencilerinin menfaatini her şeyin üstünde tutar	.762	35.877		

## Okul ve Sektör Algısının Öğrencilerin Devam Etme Niyetine Etkisi Üzerine Bir Araştırma

MEMNUNİYET	Okulmda eğitim görmekten gurur duyuyorum	.803	Sabitlendi*		
	Okulmda eğitim görmeyi başkalarına öneririm.	.819	43.343		
	Okulmda aldığım hizmetten genel olarak memnunum.	.849	45.565	.904	.653
	Okulmdan aldığım eğitimden genel olarak memnunum.	.840	44.892		
	Okulum bizlere kaliteli hizmet sunar.	.723	36.815		
SEKTÖR ALGISI	Yiyecek-içecek bölümü benim için ilgi çekicidir.	.791	Sabitlendi*		
	Yiyecek-içecek bölümünde yapılan birçok işten yüksek düzeyde doyum almak mümkündür.	.769	38.761		
	Yiyecek- içecek bölümünde yapılan birçok işin kendi yeteneklerimle uyduğuna düşünüyorum.	.795	40.396		
	Yiyecek-içecek bölümünün çalışma koşulları aile yaşantıma uygundur.	.740	36.818		
	Yiyecek-içecek bölümünde çalışmam yakın çevrem tarafından desteklenir.	.730	36.153	.911	.532
	Yiyecek-içecek bölümünde yer alan iş pozisyonlarının toplumdaki statüsü yüksektir.	.681	33.298		
	Yiyecek-içecek bölümünün daha iyi kariyer imkanları sunduğunu düşünüyorum.	.740	36.466		
	Otel müşterisinin memnuniyetinde, yiyecek-içecek bölümünün çok önemli katkısı vardır.	.678	33.233		
	Yiyecek-içecek bölümü bir otelin başarı ya da başarısızlığında büyük öneme sahiptir.	.632	30.527		



DEVAM ETME NİYETİ	Mezun olunca yiyecek-içecek alanında çalışacağım.	.883	Sabitlendi*		
	Mezun olunca yiyecek-içecek alanında yükseköğretime devam edeceğim	.915	63.047	.933	.822
	Mezun olunca yiyecek-içecek alanında yükseköğretime devam edip, iş hayatımı bu alanda sürdüreceğim.	.921	63.852		
$\chi^2=1808.108$ df= 324; RMSEA= .046; CFI=.963 SRMR= .032; NFI= .955 GFI= .943					

\*1'e sabitleme yapılmıştır.

Tablo 1'de gösterilen modelin uyum değerlerine bakıldığında, kabul edilebilir değerlerin olduğu anlaşılmaktadır (RMSEA= .046; CFI=.963 SRMR= .032; NFI= .955 GFI=.943) (Hair vd., 2009; Marsh ve Hocevar, 1985; Schermelleh-Engel vd., 2003).

Geçerlik ve güvenilirlik için bazı ek kanıtlara ihtiyaç olduğundan ilk olarak yapı güvenilirliği değerleri verilmiştir. Her bir yapı için bu değer Bagozzi ve Yi'nin (1988) .60 eşliğini aşmıştır. Ayrıca açıklanan ortalama varyans (AOV) değerleri .50 sınırını aşmıştır. Bu bulgular, ölçüm modelinin durumu hakkında bilgi vermekte ve ölçüm modelinin hem iyi uyum gösterdiğini hem de geçerlik ve güvenilirlik için önemli kanıtlar sunduğunu göstermektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Ancak bu bilgilere ek olarak ayırt edici geçerlik de incelenmelidir (Hair vd., 2009).

**Tablo 2.** Faktörler Arası Korelasyon ve Ayırt Edici Geçerlik

BOYUTLAR	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Heveslilik (1)	<b>.795</b>						
Empati (2)	.682	<b>.816</b>					
Güvenirlilik (3)	.760	.739	<b>.773</b>				
Fiziksel (4)	.503	.533	.650	<b>.770</b>			
Memnuniyet (5)	.646	.714	.756	.692	<b>.808</b>		
Sektör Algısı (6)	.483	.299	.434	.389	.510	<b>.730</b>	
Devam Etme Niyeti (7)	.286	.199	.283	.268	.373	.678	<b>.907</b>

Not: Kalın olarak biçimlendirilmiş değerler AOV değerinin kareköküdür.

Ayırt edici geçerlik bir yapının diğerleri ile gerçek anlamda mesafeli olması ile ilgilidir. Ayırt edici geçerlik, bir yapının benzersiz olduğunu ve diğerlerinden farklı bir ölçüm yaptığını göstermektedir (Hair vd., 2009). Tablo 2’de faktörler arasındaki korelasyon değerleri verilmiş ve bu değerlerin AOV değerlerinin karekökü ile kıyası yapılmıştır. Bütün yapılarda ayırt edici geçerlik sağlanmıştır. Çünkü AOV değerlerinin karekökü, yapıların arasındaki korelasyon değerini aşmıştır (Fornell ve Larcker, 1981). Ölçüm modelinde gerekli şartların sağlanmasını takiben, ikinci aşama olarak yapısal modele ilişkin bulguların değerlendirilmesi uygundur (Anderson ve Gerbing, 1988).

### **Veri Analizi**

Bu çalışmada araştırma modelindeki hipotezleri test etmek amacıyla Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. Araştırmacılar zeka, güdü ve tutum gibi gizil değişkenleri ve bunların diğer faktörlerle ilişkisini yapısal eşitlik modeliyle (YEM) ile inceleyebilir (Doğan ve Yılmaz, 2017; Yılmaz ve Doğan, 2016). YEM’in birincil amacı, araştırmacı tarafından belirlenmiş olan ilişkilerin verilerce desteklenip desteklenmediğini belirleyebilmektedir (Şimşek, 2007). YEM kapsamındaki modelin veriler ile olan uyumu eş zamanlı olarak, istatistiksel bir şekilde test edilebilmektedir. Eğer model uyum değerleri istenilen sınırlarda ise modelin makul ilişkileri barındırdığı anlaşılmaktadır. Aksi durumda ise modeldeki ilişki yapıları reddedilmektedir (Byrne, 2010). Değişkenlerin  $\pm 2$  sınırları dahilinde basıklık çarpıklık değerlerine sahip olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Kline, 2011). Bu çalışmada da bütün gözlenen değişkenler  $\pm 2$  sınırları dahilinde basıklık çarpıklık değerlerine sahiptir.

### **Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler**

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Bazı Tanıtıcı Bilgiler

	Frekans	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	462	21,0
Kız	1736	79,0
<b>Toplam</b>	<b>2198</b>	<b>100,0</b>
<b>Sınıf</b>		
10. Sınıf	863	39,3
11. Sınıf	747	34,0
12. Sınıf	588	26,8
<b>Toplam</b>	<b>2198</b>	<b>100,0</b>
<b>Dal</b>		
Mutfak	1059	48,2
Servis	110	5,0
Pastacılık	118	5,4
Hosteslik	48	2,2
Dal seçimi yapılmadı	863	39,3
<b>Toplam</b>	<b>2198</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %79'u kız, %21'i erkektir. Turizm öğrencilerine yönelik araştırmalarda kız öğrenci sayısının fazla çıkması gerek ortaöğretim gerekse yükseköğretimde çeşitli araştırmacılar (Akoğlu vd., 2017; Bölükbaş ve Boylu, 2018) tarafından da tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %39,3'ü 10. sınıf, %34'ü 11. sınıf ve %26,8'i ise 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Özellikle sektöre ilişkin algılama ve eğitimle ilgili değerlendirme açısından öğrencilerin %60,8'inin 11 ve 12. sınıflarda olmaları verilen cevapların güvenilirliğini arttırmaktadır. Öğrenciler 12. sınıfa yaklaştıklarında sektörün gerçekleriyle karşılaşmış ve ona göre tutum ve davranış geliştirmektedirler (Olca ve Düzgün, 2015). Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,2'si mutfak, %5,4'ü pastacılık, %5'i servis ve %2,2'si ise hosteslik dallarında öğrenim görmektedir. Bu oranlar mutfak dalının alan dalları arasında en çok tercih edilen dal olduğunu ve araştırmaya yön vereceğini göstermektedir.

### Yapısal Eşitlik Modeli ile İlgili Bulgular

Modelin iyi uyum göstermesinin ardından hipotez sonuçlarına bakılmış sonuçlar Tablo 4 ve Şekil 2'de verilmiştir.

**Tablo 4.** Yapısal Model Sonuçları

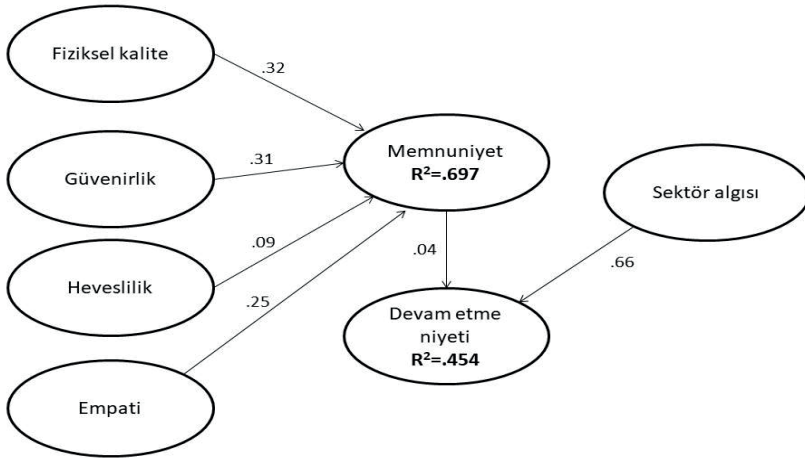
Hipotez	İlişki	$\beta$	t	p	Sonuç
H <sub>1</sub>	Fiziksel → Memnuniyet	.322	12.327	.000	Desteklendi
H <sub>2</sub>	Güvenirlilik → Memnuniyet	.313	6.755	.000	Desteklendi
H <sub>3</sub>	Heveslilik → Memnuniyet	.086	2.743	.006	Desteklendi
H <sub>4</sub>	Empati → Memnuniyet	.246	8.472	.000	Desteklendi
H <sub>5</sub>	Memnuniyet → Devam etme niyeti	.042	2.077	.038	Desteklendi
H <sub>6</sub>	Sektör algısı → Devam etme niyeti	.656	27.468	.000	Desteklendi

$\chi^2=1938.456$  df= 329 RMSEA= .047; CFI=.960 SRMR= .032; NFI= .952 GFI= .940

İlk olarak fiziksel kalite algısının, öğrencilerin memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir ( $\beta = .322$ ,  $t = 12.327$ ,  $p < .05$ ). Buna göre H1 hipotezi desteklenmiştir. Öğrencilerin güvenirlilik algıları, onların memnuniyet düzeylerine olumlu olarak etki etmektedir ( $\beta = .313$ ,  $t = 6.755$ ,  $p < .05$ ). H2 hipotezi desteklenmiştir. Öğrencilerin heveslilik konusundaki algısı memnuniyeti olumlu yönde etkilemiştir ( $\beta = .086$ ,  $t = 2.743$ ,  $p < .05$ ). Sonuç olarak H3 hipotezi desteklenmiştir. Empatinin memnuniyeti olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir ( $\beta = .246$ ,  $t = 8.472$ ,  $p < .05$ ). Bu durumda H4 hipotezi de desteklenmiştir. Kalite boyutlarının memnuniyete olan etkisi genel itibari ile değerlendirildiğinde, heveslilik bu konuda en az etkisi olan değişkendir. Öğrencilerin memnuniyet oluşumunda diğer kalite boyutları daha fazla etkili olmuştur (bkz. Tablo 4, Şekil 2). Tüm bu sonuçlar, alınan eğitime ilişkin hizmet kalitesi algılamasının eğitimden memnuniyeti olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

“Öğrencilerin aldıkları eğitimden memnuniyetleri, bu alanda devam etmelerinde etkili midir?” sorusunun yanıtına bakıldığında, sonucun olumlu olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, memnuniyet devam niyetini olumlu yönde etkilemektedir ( $\beta = .042$ ,  $t = 2.077$ ,  $p < .05$ ). Bu durumda H5 hipotezi desteklenmektedir. Ancak memnuniyetin devam etme niyeti üzerindeki etkisi anlamlı olsa da bu etkinin çok güçlü olduğu ( $\beta = .042$ ,  $t = 2.077$ ) söylenemez. Ancak bu etkiyi sektör algısı ile yorumlamak daha doğru bir yönlendirme sağlayacaktır. Öğrencilerin sektöre ilişkin algıları, devam etme niyetlerinde etkili olmuştur ( $\beta = .656$ ,  $t = 27.468$ ,  $p < .05$ ). H6 hipotezi desteklenmektedir.

Şekil 2. Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları



Bu araştırmada, memnuniyet ile devam etme niyeti arasındaki ilişkide sektör algısının düzenleyici rolü de incelenmektedir. Bu incelemenin yapılabilmesi için ilk olarak k-ortalamalar kümeleme analizi kullanılarak, örneklem sektör algısı görece “daha olumlu olanlar” ve “daha olumsuz olanlar” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Burada, sektör algısını oluşturan ifadeler kullanılmıştır. Sonuç olarak 1458 öğrencinin sektör algısı yüksek olan grupta yer aldığı ve 740 öğrencinin ise sektör algısı daha düşük düzeyde yer alan grupta bulunduğu görülmüştür. Analizlere bu gruplama üzerinden devam edilmiştir.

Düzenleyici etki, iki değişken arasındaki ilişkiyi değiştiren bir değişken tarafından ortaya çıkan etki ile ilgilidir. Bu durumun tespitinin yapılabilmesi için ilk olarak, ölçüm modelinde metrik farksızlığın kısmi olarak da olsa gerçekleşmesi gerekmektedir (Hair vd., 2009).

Tablo 5. Ölçüm Modelinde Farksızlık

Modeller	$\chi^2$	df	CFI	$\Delta \chi^2$	Metrik Farksızlık Durumu
Temel Model	996.1	270	.97		
Kısmi Metrik Farksızlık	1017.73	282	.97	$\Delta \chi^2 (12) 20.9 - p > .05$	Kısmi metrik farksızlık

Tablo 5'te görüldüğü üzere ilk olarak temel modelin tahminlemesi yapılmıştır. Bu model faktör yüklerinin serbest bir şekilde tahminlendiği modeldir ( $\chi^2=996.1$ ,  $sd=270$ ). Bu model ile faktör yüklerinin iki grup için de eşitlenerek tahminlendiği model için gerekli analiz yapılmıştır ( $\chi^2=1019.2$ ,  $sd=283$ ). Bu iki model arasında anlamlı bir farklılığın olmaması gereklidir. Böylece metrik farklılık durumunu desteklenebilir. Ancak iki modelin arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $\Delta\chi^2$  (13)-23.1  $p<.05$ ). Bu yüzden en azından kısmi metrik farklılık durumunun sağlanması gerekir. Sadece bir ifadede faktör yükü sabitlemesi kaldırılmıştır ve kısmi farklılık modeli sınanmıştır ( $\chi^2=1017.73$ ,  $sd=282$ ). Temel prensip olarak hiçbir faktörde iki ifadenin altında sabitleme yapılmamalıdır. Bu durumda, bu prensibe de uyulmuştur. Sonuç olarak kısmi metrik farklılık sağlanmıştır ( $\Delta\chi^2$  (12)-20.9  $p>.05$ ). Böylece, bir ileriki aşamada bu ölçüm modeli üzerinden devam edilmiştir (Bagozzi ve Yi, 1989; Hair, 2009).

**Tablo 6.** Düzenleyici Etkinin Test Edilmesi

Hipotezler	İlişki	Gruplar	$\beta$	t	Temel Model	İç İçe Model	$\Delta\chi^2$
H <sub>7</sub>	Memnuniyet→ Devam etme niyeti	Sektör Algısı Yüksek	.12	4.235	$\chi^2$ (290) 1027.9	$\chi^2$ (291) 1062.7	(1)- 34.8 $p<.05$
		Sektör Algısı Düşük	.36	9.245			

İlk olarak, her iki grup için temel bir model mevcuttur. Bu temelde, tüm yollar serbest bırakılmıştır. Başka bir ifade ile her iki grup için serbest bir biçimde tahminleme yapılmıştır ( $c^2=1028.9$ ,  $sd=290$ ). Sonrasında bu modelde memnuniyetin devam etme niyetine olan etkisi sabitlenmiştir ve bu iki model arasında kıyaslama yapılmıştır. Ortaya anlamlı bir farklılığın olduğu çıkmıştır ( $\Delta\chi^2$  (1)-34.8  $p<.05$ ). Buna göre, H7 hipotezi desteklenmektedir. Memnuniyetin, devam etme niyetine olan etkisinde sektör algısı düzenleyici bir rol oynamaktadır. Sektör algısı yüksek olan grup için memnuniyetin devam niyetine olan etkisi ( $\beta = .12$ ,  $t = 4.235$ ,  $p < .05$ ), düşük olan gruba göre ( $\beta = .36$ ,  $t = 9.245$ ,  $p < .05$ ) daha zayıf kalmıştır. Daha açık bir ifade ile sektöre yönelik olumlu algı düştükçe, sektörde kalmak için memnuniyet daha fazla önem kazanırken, aksi durumda (sektör algısının yüksek olduğu durumda) memnuniyetin etkisi azalmaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmada Ankara'da yiyecek ve içecek alanında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesinin memnuniyete etkileri, memnuniyetin ve sektör algısının devam etme niyetine etkileri ve memnuniyet ile devam etme niyeti arasındaki ilişkide sektör algısının düzenleyici rolünün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Amaçlar doğrultusunda yapılan analizlerde hizmet kalitesinin memnuniyeti önemli ölçüde

etkilediği, bu olumlu etkilenmenin de en çok fiziksel koşullardan en az heveslilikten oluştuğu görülmektedir. Öğrenciler güvenilirlik ve empati boyutlarına da memnuniyet kapsamında önem vermişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin %58,1'i sektöre; %55,3'ü alanında yükseköğretime ve %57,2'si de önce yükseköğretime devam edeceklerini, eğitimin ardından da sektöre devam edeceklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin yükseköğrenim yaparak veya yapmadan sektöre devam etme niyetinde olduklarını göstermektedir. Bölükbaş ve Boylu (2018) yaptıkları çalışmada mezuniyet sonrasında alanında yükseköğretim programına devam etmek isteyenlerin oranının %52,8, yiyecek içecek alanıyla ilgili bir işte çalışmak isteyenlerin oranının da %13,7 olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin yükseköğretime devam etmeyi sektörden daha fazla tercih ettiklerini ve sektörde çalışmak isteyenlerin oranlarının daha az olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç; algılanan hizmet kalitesinin tüm boyutlarının memnuniyete olumlu etkisi olmakla beraber, fiziksel kalite en yüksek ( $r_2: .322$ ), heveslilik ise en düşük ( $r_2: .086$ ) etkiye sahip olarak belirlenmiştir. Bu durum, okulda görevli öğretmen ve diğer çalışanların kaliteli hizmet verme noktasındaki isteklilik ve gayretlerinin, öğrencilerin memnuniyetlerini etkileme noktasında o kadar da etkili olmadığını göstermektedir. Hizmet kalitesinin diğer boyutlarına bakıldığında ise; güvenirliliğin ( $r_2: .313$ ) ve empatinin ( $r_2: .246$ ) memnuniyeti etkilediği görülmektedir. Tüm bu analizlerin ışığında öğrencilerin eğitim hizmeti kalite algılarında en önem verdikleri faktörün eğitim ortamının fiziksel yapısı, öğretmen ve diğer okul çalışanlarının güvenirliliği ve empati kabiliyeti olduğu ifade edilebilir.

Okumuş ve Duygun (2008) eğitim alanında yaptıkları çalışmalarında algılanan hizmet kalitesi ile memnuniyet düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Literatürde de algılanan hizmet kalitesi ile memnuniyetin arasındaki ilişkiyi açıklayan birçok çalışma (Boshoff ve Gray, 2004; Coulthard, 2004; Cronin vd., 2000) vardır. Bu çalışmada da literatürü destekler nitelikte bir sonuç elde edilmiştir. Bu çalışmada da hizmet kalitesinin tüm boyutlarının memnuniyeti olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle hizmet kalitesinde ortaya çıkan olumlu bir gelişme memnuniyeti etkileyerek devam etme niyetine katkıda bulunacaktır.

Analiz sonuçlarına göre memnuniyetin devam etme niyetine olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalarda da (Choi ve Kim, 2013; Çevik, 2012; Erdinç, 2012; Olcay ve Düzgün, 2015; Saukkonen vd. 2013; Üzümcü vd., 2015) bu sonucu destekleyen sonuçlarla karşılaşmıştır. Ancak bu çalışmada memnuniyetin devam etme niyetine olumlu yönde ama düşük ( $\beta = .042$ ,  $t = 2.077$ ,  $p < .05$ ) bir düzeyde etki ettiği tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencilerin eğitim hizmeti kalite algısından ziyade başka faktörlerin de etkili olabileceğini göstermektedir. Bu faktörlerin başında gelenlerden biri de sektör algısıdır.

Sektör algısı da öğrencilerin devam etme niyetlerini etkileyen öncelikli faktörlerden biridir. Yapılan analiz sonucunda sektör algısının öğrencilerin devam etme niyetinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen çok sayıda çalışma (Aymankuy ve Aymankuy, 2013; Choi ve Kim, 2013; Çatı ve Bilgin, 2013; Orhan, 2015; Richardson ve Butler, 2012; Saukkonen vd., 2013; Tuncer ve Yeşiltaş, 2013) yer almaktadır. Bu sonuç öğrencilerin devam etme niyetlerinde sektör algısının eğitimdeki hizmet kalitesinden daha önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Yang (2016) tarafından Çin’de turizm mezunlarının deneyimsel öğrenme etkinliklerinin istihdamı kolaylaştıran becerileri ile öğrenme memnuniyetleri üzerine yapılan çalışmada yapısal eşitlik modeli kullanılarak bu iki değişken arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bununla beraber istihdamı kolaylaştıran becerilerin deneyimsel öğrenme ile öğrenme memnuniyeti arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli sayesinde değişkenler arasındaki ilişkilerin aracılık rolleri de tespit edilebilmektedir. Bu çalışmada da benzer şekilde memnuniyet ve sektör algısının devam etme niyeti üzerindeki etkileri tespit edildikten sonra memnuniyet ile devam etme niyeti arasındaki ilişkide sektör algısının düzenleyici rolü de test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda memnuniyetin, devam etme niyetine olan etkisinde sektör algısı düzenleyici bir rol oynamıştır. Buna göre sektör algısı yüksek olanlar için memnuniyetin devam etme niyetine olan etkisi, sektör algısı düşük olanlara göre daha düşük düzeyde görülmüştür. Bu bulgu sektör algısının olumlu olduğu durumda memnuniyetin devam niyetine etkisinin azaldığını göstermektedir. Başka bir deyişle, eğitimde memnuniyet önemli olmakla birlikte, sektör algısı olumlu olduğu takdirde devam niyeti için memnuniyet daha az belirleyicidir. Sektör algısının, algılanan hizmet kalitesinden doğan memnuniyetten daha fazla etkili olması ve memnuniyetle devam etme niyeti ilişkisinde düzenleyici rol oynaması, okul-sektör iş birliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak algılanan hizmet kalitesinin memnuniyet üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu memnuniyetin düşük de olsa devam etme niyetine etkisi görülmektedir. Bununla beraber sektör algısının devam etme niyetine etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sektör algısı öğrencilerin devam etme niyetlerinde önemli bir ölçüt olmakla beraber öğrencilerin memnuniyeti ile devam etme arasındaki ilişkide de düzenleyici rol oynamaktadır.

### Öneriler

Okulların fiziksel yeterliliklerine önem vermeleri, sektör iş birliğini artırmaları ve alandaki kariyer yollarını öğrencilere aktarmaları devam etme niyetlerini olumlu etkileyen unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber gerek bu çalışmada gerekse daha önce yapılan çalışmalarda özellikle mutfak ve ilgili alanlarda kız öğrenci sayısının fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak sektör mutfaklarında kadın çalışanların sayısının az olduğu bilinen bir durum olduğundan öğrencilerin sektöre ve/veya yükseköğrenime devam etme oranlarının artırılması için alan seçimi yapılırken öğrenci ve sektör arasındaki özelliklerin mutlaka karşılaştırılması gereklidir.



Öğrencilerin devam etme niyetlerinin sektör algısıyla yüksek oranda ilgili olması, sektör temsilcilerine, yöneticilerine ve çalışanlarına büyük sorumluluk yüklemektedir. Öğrencileri sektöre kazandırmak için doğru bir planlama ile okullarla iş birliği yapılmalıdır. Bununla beraber işletmede çalışan öğrencileri ilgilendiren ücret, çalışma saatleri, sosyal haklar, olanaklar gibi konuların beklentilerinin karşılanması sektör algısını olumlu etkileyeceğinden devam etme niyetini de artıracaktır.

Yapılan bu çalışma zaman ve imkan kısıtlarından ötürü sadece Ankara ilinde ve tek bir meslek alanı ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmanın benzeri başka illerde ve/veya ülke genelinde hatta mesleki eğitimin diğer alan ve dallarında da uygulanabilir. Bu sayede mesleki eğitimin amaçlarından biri olan istihdam konusunda kapsamlı bir genelleme yapılabilecektir. Devam etme niyetiyle ilgili olarak ön lisans ve lisans düzeyinde nicel, lisansüstü düzeyde nitel olarak yapılabilir. Bu çalışmayla beraber daha bütünsel bir literatür oluşturulabilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ayrı ayrı Cronbah's Alpha değerleri oldukça yüksek çıkarak, yapı güvenilirliği ve açıklanan ortalama varyans değerleri gerekli eşikleri aşmıştır. Bunun yanı sıra, ayırt edici geçerlik de sağlanmıştır. Bu şartların sağlanması, ikinci aşama olarak yapısal modele geçilmesinin uygun olduğunu göstermiş ve ikinci aşamaya geçildikten sonra da modelin bir bütün olarak iyi uyum değerlerine sahip olduğu anlaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar, yiyecek ve içecek hizmetleri alanında öğrenim gören turizm öğrencilerine uyarlanan ve uygulanan bu ölçeğin ve modelin özellikle tüm ortaöğretim alanlarına uygulanabileceğini göstermektedir.

Bu çalışma ile gerek öğrencilerin mesleğe adım atarken öğrenim gördükleri okullar gerekse mesleklerini icra edecekleri sektörler ile ilgili öğrenci görüşleri ve bu görüşlere göre gerekli ilişkiler incelenmiştir. İncelenen alana katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın benzerleri gerek ülke genelinde gerekse sektörel veya bölgesel kapsamda, mesleki ve teknik eğitimin diğer alanları da düşünülerek uygulanabilir.

## Kaynakça

- AKÇİL OK, M. ve Girgin, F. M. (2015). *Ankara'da iki özel yurt işletmesinde SERVQUAL yöntemi ile hizmet kalitesinin ölçülmesi*. Yönetim Bilimleri Dergisi, 13(25): 295-323.
- AKOĞLU, A., Cansızoğlu, S., Orhan, N. ve Özdemir, Z. (2017). *Gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi alan öğrencilerin sektörde çalışmaya yönelik bakış açıları*. Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 5(2): 146-159.
- AL ŞENSOY, S. ve Sağsöz, A. (2015). *Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3): 87-104.
- Albayrak, B. (2018). Hizmet kalitesinin servperf metodu ile ölçümü ve sonuçların doğrulayıcı faktör analizi ile desteklenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

## Okul ve Sektör Algısının Öğrencilerin Devam Etme Niyetine Etkisi Üzerine Bir Araştırma

- ANDERSON, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). *Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach*. Psychological Bulletin, 103, 411–423.
- ANNAMDEVULA, S. ve Bellamkonda, R. S. (2016). *Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in indian universities: Development of HiEduQual*. Journal of Modelling in Management, 11(2): 488-517.
- ASLAN, H. (2010). Gastronomi turizminin turizm eğitim programlarındaki yeri ve önemi-bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AYDIN, H. (2010). Eğitimde stratejik planlama meslek lisesi ve genel lise uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- AYDOĞAN, İ. (2012). *Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri*. Milli Eğitim Dergisi, (193): 29-43.
- AYMANKUY, Y. ve Aymankuy, Ş. (2013). *Turizm işletmeciliği eğitimi alan öğrencilerin turizm sektöründeki istihdamla ilgili görüşleri ve sektördeki kariyer beklentileri: Balıkesir Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu örneği*. Akademik Bakış Dergisi, (35): 1-21.
- BÖLÜKBAŞ, R. ve Boylu, Y. (2018). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yiyecek-içecek hizmetleri alanında öğrenim gören öğrencilerin 'mutfak uygulamaları' dersine yönelik tutumları*. Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 6(4): 1062-1075.
- BAGOZZİ R.P. ve Yi, Y. (1988). *On the evaluation of structural equation models*. Journal of the Academy of Marketing Science, 16(1): 74-94.
- BOSHOF, C. ve Gray, B. (2004). *The relationships between service quality, customer satisfaction and buying intentions in the private hospital industry*. S.Afr.Journal of Business Management, 35 (4): 27-37.
- BYRNE, B. M. (2010). *Structural equation modeling with amos: basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Taylor and Francis Group.
- BYLTHE, J. (2001). *Pazarlama ilkeleri*, Çev: Yavuz Odabaşı, Bilim Teknik Yayınevi.
- CAN, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- CHOİ, K. ve Kim, D. Y. (2013). *A cross cultural study of antecedents on career preparation behavior: learning motivation, academic achievement, and career decision self-efficac*. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, (13): 19–32.
- CHUI T. B., Ahmad, M. S., Bassim, F. A. ve Zaimi, N. A. (2016). *Evaluation of service quality of private higher education using service improvement matrix*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, (224): 132-140.
- CİVELEK, H. (2014). Ortaöğretim düzeyindeki turizm öğrencilerinin, turizm sektörüne ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- COULTHARD, L. J.M. (2004). *Measuring service quality a review andcritique of research using*. International Journal of Market Research, 46 (4): 479-497.
- CRONİN, Joseph J., Brady, Michael K. ve Hult, Tomas M. (2000). *Assessing the effects of quality, value, customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service*. Journal of Marketing, 59(1): 78-94.
- CRONİN, J.J. ve Taylor, S.A. (1992). *Measuring service quality: a reexamination and extension*. Journal of Marketing. (6): 55-68.
- ÇATI, K. ve Bilgin, Y. (2013). *Turizm lisans öğrencilerinin turizm sektöründe çalışma eğilimleri*. Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, (14): 23-45.
- ÇEVİK, R. (2012). Ortaöğretim düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin beceri eğitimine bakış açılarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇEVİK, S. (2018). *Turizm ve otel işletmeciliği bölümü ön lisans öğrencilerinin turizm eğitiminden beklentileri*. Social Sciences Studies Journal. (4): 5731-5744.
- DOĞAN, R. Ş. ve Yılmaz, V. (2017). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetlerinin betimlenmesine yönelik bir yapısal eşitlik modeli önerisi*. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(2): 655-675.
- EDWARDS, N. C. (2006). School facilities and student achievement: student perspectives on the connection between the urban learning environment and student motivation and performance. Doctorate Thesis, Philosophy Department of the Ohio State University, Ohio, America.
- ERDİNÇ, S. B. (2012). *Determining of college students' trends about tourism sector: a case study at Akdeniz University*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1573-1577.
- FORNELL, C. ve Larcker, D.F. (1981). *Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error*. Journal of Marketing, 18(1): 39-50.
- GÜRKAN, A. S. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin lisans düzeyinde turizm eğitimini tercih etmelerine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- HAIİR, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- HSU, M. (2012). *A study of internship attitude, subjective norm, perceived behavioral control, and career planning of hospitality vocational college students*. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 11(1): 5-11.
- HUNTER, M. A. (2006). *Public school facilities: providing environments that sustain learning*. NY: Teachers College Columbia University, National Access Network.
- KAPLAN, P. (2020).2020 YKS. <http://www.pervinkaplan.com/detay/2020-yks-iste-lise-turlerine-gore-universiteye-yerlesme-basarisi-en-basarili-liseler/12988> (erişim tarihi: 26.08.2020).

- KIRMIZI, A. (2017). Turizm eğitimi alan lisans ve ön lisans öğrencilerinin turizm endüstrisine yönelik görüşlerinin karşılaştırılması: Sakarya Üniversitesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- KLİNE, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th Ed). The Goulford Press.
- KOÇ, E., Yumuşak, S., Uluköy, M., Kılıç, R. ve Toptaş, A. (2014). Are internship programs encouraging or discouraging? A viewpoint of tourism and hospitality students in Turkey. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, (15): 135-142.
- MARSH, H. W. ve Hocevar, D. (1985). *Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: first- and higher-order factor models and their invariance across groups*. *Psychological Bulletin*, 97(3): 562-582.
- MİHALİC, T. (2011). *Slovenia. an international handbook of tourism education* (Ed. Airey, D. ve Tribe, J.), Routledge.
- MORKOÇ, D. K. ve Erdönmez, C. (2018). Ön lisans eğitimi yeterliliğinin, ön lisans mezunları tarafından değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 39-60.
- NIKANDROU, I., Brina, V. ve Bereri E. (2009). *Trainee perceptions of training transfer: An empirical analysis*. *Journal of European Industrial Training*, 33(3): 255-270.
- OKUMUŞ, A. ve Duygun, A. (2008). Eğitim hizmetlerinin pazarlamasında hizmet kalitesinin ölçümü ve algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(2): 17-38.
- OLCAY, A. ve Düzgün, M. (2015). Turizm sektörünün istihdam niteliğinin öğrencilerin kariyer planları üzerindeki etkisi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 12 (3): 49-72.
- ORGAN, A. ve Soydaş, M. E. (2012). Yerli turistlerin hizmet kalitesi ve tekrar ziyaret niyetlerine yönelik tutumları: Karahayıt'ta bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12): 63-72.
- ORHAN, A. (2015). Türkiye'de lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm sektörü ile ilgili algılarının çalışma niyetleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖZDEMİR, B., Aktaş, A. ve Altıntaş, V. (2005). Turizm ve otelcilik eğitimi görmekte olan lisans düzeyindeki öğrencilerin yiyecek-içecek bölümüne yönelik tutumları. *Turizm Araştırmaları Dergisi*, 16 (1): 46-58.
- ÖZTÜRK, H. ve Tataroğlu, M. (2017). Meslek Yüksekokullarında Hizmet Kalitesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Örneği. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19(40): 162-179.
- PARASURAMAN, A., Zeithaml, V.A. ve Berry, L.L. (1988). "SERVQUAL: A multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*. 64(1): 12-40.

- PENA, M. M., Santos Da Silva, E.M., Tronchin, D. M. R. ve Melleiro, M. M. (2013). *The Use of The Quality Model of Parasuraman, Zeithaml and Berry in Health Services*. Rev Esc Enferm USP, 47(5): 1227-1232.
- PİZAM, A. ve Shani A. (2011). *The nature of the hospitality industry: present and future managers' perspective*. (Çeviren: Türksoy, A.). *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 22(1): 76-86.
- RAZAK, M., Razak, S., Ilias, A. ve Abdul Rahman, R. (2016). *Experiencing Fast-Food Restaurant Service Quality: An In-Depth Analysis On Customer*. Conference: International Symposium & Exhibition on Business and Accounting. Malaysia: 1-7.
- RİCHARDSON, S., ve Butler, G. (2012). *Attitudes of Malaysian tourism and hospitality students' towards a career in the industry*. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 17(3): 262-276.
- SAUKKONEN, P., Honkanen, A. ve Pesonen R. U. (2013). *Multidisciplinary tourism studies in Finland can a minor subject steer career development?* *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, (13): 260-265.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). *Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures*. *Methods of Psychological Research*, 8(2): 23-74.
- SHEN, H., Luo, J. M. ve Lam, C. F. (2015) *Evaluating the quality of hospitality and tourism education in Vocational Institute in China*. *International Journal of Marketing Studies*, Published by Canadian Center of Science and Education, 7(3): 12-18.
- ŞAHİN, A. ve Şen S. (2017). *Hizmet kalitesinin müşteri memnuniyeti üzerine etkisi*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52): 1176-1184.
- ŞAHİN, A. E. (2009). *Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF-ÖMÖ) ile değerlendirilmesi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (37): 106-122.
- ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellenmesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ekinoks, Ankara.
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB, 2017). *Alan ve Dallarda Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları*. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM, 2017), (<http://mtegm.meb.gov.tr/kurumlar/?ara> ), (erişim tarihi: 10.03.2017).
- TEKİN, Ö. A. ve Çidem, G. (2015). *Turizm öğrencilerinin mutfak departmanına yönelik tutumları ölçeği: bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (39): 975-986.
- TUNCER, M. ve Yeşiltaş, M. (2013). *Çalışma yaşam kalitesinin otel işletmesi çalışanları üzerindeki etkileri*. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(1): 57-78.
- TUİK (2021). İstatistik Veri Portalı (<https://data.tuik.gov.tr/>). (erişim tarihi: 25.04.2021).

Okul ve Sektör Algısının Öğrencilerin Devam Etme Niyetine Etkisi Üzerine Bir Araştırma

- ÜZÜMCÜ, T. P., Alyakut, Ö. ve Günsel, A. (2015). *Turizm eğitimi alan öğrencilerin, mesleğin geleceğine ilişkin bakış açıları*. Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute, 18(33): 179-199.
- VANDİER, B. (2011). The impact of school facilities on the learning environment. Doctorate Thesis, Capella University, America.
- WANG, Y., Luor, T., Luarn, P. ve Lu, H. (2015). *Contribution and trend to quality research a literature review of SERVQUAL model from 1998 to 2013*. Informatica Economica, 19(1): 34-45.
- YANG, H. (2016). *Catherine cheung, haiyan song, enhancing the learning and employability of hospitality graduates in China*. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, (19): 85-96.
- YILDIZ, O. ve Erdil, S. (2013). *Türkiye Hava yolu Yolcu Taşımacılığı Sektöründe Hizmet Kalitesinin Karşılaştırmalı Ölçümlenmesi*. Öneri Dergisi, 10 (39): 89-100. Retrieved from <https://dergi-park.org.tr/tr/pub/maruoneri/issue/17900/187805>.
- YILMAZ, V. ve Doğan, M. (2016). *Planlanmış davranış teorisi kullanılarak önerilen bir yapısal eşitlik modeli ile geri dönüşüm davranışlarının araştırılması*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(5): 191-205.

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ, MEDYA VE TEKNOLOJİ BECERİLERİ İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Neslin İHTİYAROĞLU<sup>1</sup>, Ömer ULUCAN<sup>2</sup>

\* Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında tamamlanan "Öğretmen Adaylarının Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri İle Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, neslinihtiyaroglu@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3872-0922.

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, omerulucan71@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3042-830X.

Geliş Tarihi: 09.03.2021 Kabul Tarihi: 12.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.893659

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin uzaktan eğitim üzerindeki yordayıcılık düzeyini belirlemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada; Bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde farklı bölüm ve sınıflarda öğrenim gören 359 öğretmen adayına Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Yeterlilik Ölçeği ile Uzaktan Eğitim Görüşleri Ölçeği uygulanarak veriler elde edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu regresyon analizi ile hesaplanmıştır. T-testi sonuçlarına göre programlama, problem çözme, dijital içerik geliştirme, etkililik ve yakınlık düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre iletişim ve iş birliği, programlama, problem çözme, dijital içerik geliştirme, güvenlik, etkililik, öğreticilik ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri toplam puanları sınıf düzeyi bakımından; programlama, dijital içerik geliştirme ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği toplam puanları bölüm açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre en yüksek ilişkiler programlama ve etkililik arasında görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise problem çözme öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerilerini ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** bilgi, medya ve teknoloji becerileri, uzaktan eğitim, öğretmen adayları

# **ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER CANDIDATES 'SKILLS OF KNOWLEDGE, MEDIA AND TECHNOLOGY AND THEIR VIEWS ON DISTANCE EDUCATION**

## **Abstract:**

The aim of this study is to determine the predictive level of pre-service teachers' knowledge, media and technology skills on distance education. In the research in which the relational scanning model was used; data were obtained by applying Knowledge, Media and Technology Skills Competence Scale and Distance Education Views Scale to 359 pre-service teachers studying in different departments and classes in the faculty of education of a state university. Relationships between variables were calculated using parametric tests, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and multiple regression analysis. According to the results of the t-test, the levels of programming, problem solving, digital content development, effectiveness and predisposition differ significantly in terms of gender. According to the results of one-way analysis of variance (ANOVA), communication and collaboration, programming, problem solving, digital content development, security, effectiveness, teaching and total scores of knowledge, media and technology skills shows a significant difference in terms of grade level. Besides, programming, digital content development and total scores of information, media, and technology skills show a significant difference in terms of departments. According to the correlation analysis results, the highest relationships were seen between programming and effectiveness. According to the results of multiple regression analysis, problem solving is a significant predictor of pre-service teachers' views on distance education. At the end of the study, suggestions for improving teacher candidates' knowledge, media and technology skills and attitudes towards distance education were presented.

**Keywords:** information, media and technology skills, distance education, teacher candidates

## **Giriş**

Dijital çağ olarak adlandırılan 21. yüzyılda, bilgi işlem ve iletişim teknolojilerinde ortaya çıkan hızlı gelişmeler, yaşamın her alanında değişimleri de tetiklemekte; bireylerin akademik, mesleki ve özel hayatlarında bazen olumlu bazen de olumsuz sonuçlar oluşturabilecek farklılaşmalar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu yenilikler sadece bireysel düzeyde değil, birçok farklı disiplinde de etkisini göstermektedir. Bu süreçte,



bilginin önemi artmakta, bilgi gücü değer kazanmakta, biliş ötesi farkındalık, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme gibi kavramlara yönelik seçici algılar ortaya çıkmakta ve bilgi toplumuna geçişi hızlandıran toplumsal dönüşüm süreci yaşanmaktadır.

Bilgi toplumu, katma değeri yüksek ürün ve hizmetlerin kısa sürede ortaya çıkarıldığı, bilgiye ulaşmanın hızlı olduğu toplum türü (Koçak, Kavi, ve Es, 2017, s.54); bilginin yaşamın her aşamasında kullanıldığı, teknolojiden eğitime, ekonomiden siyasete toplumun tüm boyutlarında değişim sağlayan bir olgu (Yeşilorman ve Koç, 2014, s.118) şeklinde tanımlanabilir. Bilgi toplumunun üç ana özelliği vardır. Birincisi, bilgi ekonomik bir kaynak olarak kullanılır. Örgütler, genellikle ürettikleri mal ve hizmetlerin kalitesinde iyileştirmeler gerçekleştirerek verimliliklerini artırmak, yeniliği teşvik etmek, etkinleşmek ve rekabetçi olabilmek için bilgiyi daha fazla kullanırlar. İkinci olarak, toplumun genelinde bilgi daha fazla kullanılır. İnsanlar, tüketici olarak farklı ürünler arasındaki seçimi yaparken, kamu hizmetlerinden yararlanırken ve kendi yaşamları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmaya çalışırken bilgiyi daha yoğun bir şekilde kullanır. Bilgi toplumunun üçüncü özelliği, ekonomi içinde bir bilgi sektörünün gelişmesidir. Bilgi sektörünün işlevi, bilgi araçlarına ve hizmetlerine yönelik genel talebi karşılamaktır (Moore, 1997, s. 271-272).

Bilgi toplumundaki bahsedilen bu ekonomik ve sosyal değişikliklerin eğitim sistemleri için geniş kapsamlı sonuçları vardır. “Somut olmayan” sermayeye dayanan bu yeni ekonomik düzenin yayılmasının ardından UNESCO, eğitimin değişen rolü ve bu rolün topluma entegrasyonu için gerekli bilgi, beceri ve değerler üzerine durmuş ve 21. yüzyıl için Eğitim Uluslararası Komisyonu eğitimin temelleri olarak tanımladığı dört ana unsuru şu şekilde açıklamıştır: birlikte yaşamayı öğrenmek, bilmeyi öğrenmek, yapmayı öğrenmek ve olmayı öğrenmek (Guttman, 2003, s. 16-17). Belirtilen bu unsurlar, bireylerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin çeşitliliğinde de farklılaşmalara neden olmuş ve bu değişen beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmeye başlanmıştır. 21. yüzyıl becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri şeklinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme ve yenilenme becerileri yaratıcılık ve yenilenmeye, eleştirel düşünme ve problem çözmeye, iletişim ve iş birliğine odaklanır. Yaşam ve kariyer becerileri, esneklik ve uyum yeteneğine, girişim ve öz yönetime, sosyal ve kültürlerarası becerilere, liderlik ve sorumluluğa vurgu yapar. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise bilgi okuryazarlığını, medya okuryazarlığını ve teknoloji okuryazarlığı ön plana çıkarır (Partnership for 21st Century Skills, 2009, s. 2). Tüm dünya ile birlikte Türkiye’de de bilgi toplumunun bir gereği olarak eğitimin nihai amacı, bu becerilere üst düzeyde sahip bireyler yetiştirmek olarak güncellenmiştir.

Bu beceriler özellikle 2020 yılından itibaren tüm dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgını ile daha da önem kazanmış; örgün eğitimde yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle uzaktan eğitimin hiç olmadığı kadar yoğun kullanılması, özellikle öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip olmasını bir zorunluluk hâline

getirmiştir. Ancak bu becerilere sahip öğrenciler, bilgiye ulaşmada, bilgiyi değerlendirmede, bilgiyi problem çözmede kullanmada, bilginin doğruluğunu sorgulamada, bilgiyi araştırmada ve bu süreçlerde teknolojik araçlardan faydalanmada etkili olabilir (Partnership for 21st Century Skills, 2009, s.9). Bu bağlamda bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yönelik farkındalıkların yüksek olması ve öğrencilerin bu becerileri kazanması uzaktan eğitim sürecinin verimini arttırmada oldukça önemli bir rol oynayabilir.

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı şeklinde sınıflandırılmaktadır (Kylonen, 2012, s.7-8). Bilgi okuryazarlığı, bilgiye etkili bir şekilde ulaşarak elde edilen bilginin eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilip bir amaç doğrultusunda doğru zamanda kullanılabilmesi şeklinde tanımlanabilir (Shields, 2005, s.2). Medya aracılığı ile geniş kitlelere farklı araçlar ile çok çeşitli mesajlar verilmektedir. Kişilerin bu mesajların arka planında yer alan asıl amaçları fark ederek, eleştirel bir bakış açısıyla çözümler yapabileme becerisi medya okuryazarlığı olarak değerlendirilebilir (Yoon, 2007, s.7). Medya okuryazarlığı becerisi, bireylerin düşünce ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemekte, eleştirel düşünme yoluyla öğrenmelerini sağlamaktadır (Schwarz, 2001, s.19). Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ise, bir araç olarak kullanılan teknoloji vasıtasıyla bilginin araştırılması, düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve iletişimde etkin hâle getirilmesi itibarıyla bilgiye anlık ulaşma, bilginin hızlı ve doğru depolanması, bilgiyi yoğun ve gerek duyulan zamanda yayma konularında en fazla tercih edilen sayısal teknolojiler, iletişim araçları ve sosyal ağlarının etkili ve verimli kullanılması şeklinde ifade edilmektedir (Gelen, 2017, s.21).

Türk eğitim sisteminde farklı zamanlarda bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik çeşitli adımlar atılmıştır. Özellikle 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik bölüm ve hedeflere ayrı bir yer verilmesi bu alanda güçlü bir adım olarak görülmektedir (Hamarat, 2019, s.23). Bunun yanı sıra Türkiye'de eğitim alanında bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin kazandırılması FATİH projesi ile hız kazanmıştır. FATİH projesi, öğrencilerin en iyi eğitim düzeyine ulaştırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, teknoloji becerilerini geliştirmek üzere bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ortamlarında etkin ve verimli kullanılabilmesi amacıyla uygulamaya konulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014, s.1). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen müfredatta yenileme ve değişiklik üzerine yapılan çalışmada, yenilikçi yaklaşımlarla bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi insanlığın yararına kullanma şuuruyla sahip olan bireyler yetiştirilmesi temel amaç olarak açıklanmıştır. Öğretim programları, temel becerileri içine alan bir bakış açısı ile gündelik hayatla ilişkilendirilerek güncellenmiş, programlarda Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde belirtilen ana dilde ve yabancı dillerde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, bilim/teknoloji ve sayısal beceriler, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, girişimcilik ve sorumluluk alma becerileri ana unsur olarak kabul edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017, s.8-9). Bunun yanı sıra 11.

Kalkınma Planında (2019-2023) 21.yüzyıl becerilerini destekler nitelikte; eğitim bilişim ağı (EBA) portalının içerik yönünden zenginleştirilerek kullanımının yaygınlaştırılması, okulların ağ altyapısının güçlendirilerek teknolojinin etkin kullanılması, hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin niteliğinin artırılması, milli, manevi ve evrensel değerler ışığında küresel gelişmeler ve ihtiyaçlara uygun eğitim içeriklerinin hazırlanması, üniversitelerde açık erişim ve açık bilim uygulamalarına önem verilerek dijital çağa uyum sağlanması yönünde kararlar alındığı görülmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.135-140).

Bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte yüz yüze eğitime destek olarak tercih edilen uzaktan eğitim, özellikle 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 salgını nedeniyle tüm eğitim kademelerinde yoğun olarak kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda olmamasına karşın teknoloji kullanımıyla etkili iletişimin sağlandığı bir öğrenme yöntemidir (Moran, 1997). Uzaktan eğitim uygulamaları incelendiğinde öğrencilerin, birbirleri ve öğretmenleri ile okul ortamı dışında görüntülü ve sesli olarak etkili bir iletişim kurdukları görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim uygulamasıyla öğrenciler buldukları ülke dışındaki öğrenci ve öğretmenlerle de eğitim süreçlerine katılıp etkili iletişim kurabilmektedir. Öğrenme süreçlerine olumlu katkıları dikkate alındığında uzaktan eğitimin ne denli önemli olduğu görülmektedir (İşman, 2008, s.36). Uzaktan eğitimin tercih edilmesi bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere uyum sağlandığının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Özellikle gelişmiş ülkeler, artan yaşlı nüfusa katkı sağlaması amacıyla yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini çok fazla önemsemektedir. Bu nedenle zaman ve mekâna bağlı olmayan uzaktan eğitim, eğitim faaliyetlerini sürekli hâle getirme olanağı sunmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin çeşitli nedenlerle yüz yüze yapılamaması durumları uzaktan eğitimi zorunlu kılmaktadır (Kırık, 2014, s.91). Uzaktan eğitim uygulamalarında süreç içinde farklı araçlar kullanılmış, teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte bu araçlar da farklılaşmıştır. Buna dayalı olarak web tabanlı uygulamaların uzaktan eğitim süreçlerinde yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir (Dinçer, 2016, s.5).

Yapılan araştırmalar, uzaktan eğitimde bilgisayar kullanma imkânı, motivasyon ve uzaktan eğitim algısının uzaktan eğitimdeki başarıyı etkileyen faktörler olduğunu (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005); uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan teknoloji alt yapısının yeterli olması ve uygunluğu, hedef kitlenin teknolojiye erişimi ve kullanma becerisi gibi etkenlerin uzaktan eğitimin başarılı olmasında önemli kriterler (Özkul ve Girginer, 2001, s.113) olduğunu ortaya koymaktadır.

Covid-19 pandemisi gibi dünyada kriz durumu oluşturan gelişmeler, uzaktan eğitimi seçimsel bir model olmaktan öte zorunlu hâle getirmiştir. Bu süreçte uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi, özellikle öğretmen ve öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerine üst düzeyde sahip olması ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacına yönelik

çalışma, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile uzaktan eğitim arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, eğitim uygulamalarının bu gelişmelere göre planlanmasını ve öğretmen adayları başta olmak üzere tüm öğrencilerin bu becerilere sahip olarak yetişmelerini desteklemesi bakımından önemli görülmektedir. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik şu sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin düzeyi ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri nedir?
- Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri cinsiyet, sınıf ve bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri, uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir. Araştırmaya ait etik kurulu izni, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 13.07.2020 tarihli ve 04 sayılı onayı alınmıştır.

### **Araştırma Modeli**

Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri üzerindeki yordayıcılık düzeyinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel araştırma modeli, en az iki veya daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığını ve ne düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemeye yönelik karar vermek için yapılan veri toplama işlemidir (Gay ve Airasian, 2000). İlişkisel araştırma modelleri sebep sonuç ilişkisini göstermezler.

### **Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın evreni, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise, eğitim fakültesinde farklı bölüm ve sınıflardaki öğretmen adaylarından uygun örnekleme yöntemine göre ulaşılan 359 kişi yer almıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri (n=359)

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	299	83
	Erkek	60	17
Sınıf	1	82	23
	2	73	20
	3	51	14
	4	153	43
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	42	11
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	103	29
	Matematik Öğretmenliği	31	9
	Türkçe Öğretmenliği	20	6
	Okul Öncesi Öğretmenliği	37	10
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	65	18
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	61	17

### Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanmasında öğretmen adaylarına yönelik iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Hazar (2018) tarafından geliştirilen “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Yeterlilik Ölçeği” ve (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman, 2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Yöntemi İle Öğrenim Görmekte Olan Bireylerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerini Ortaya Çıkaran Ölçek”tir.

**Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Yeterlilik Ölçeği:** Ölçek, “İletişim ve İş birliği”, “Programlama”, “Problem Çözme”, “Dijital İçerik Geliştirme”, “Bilgi ve Veri Okuryazarlığı” ve “Güvenlik” olmak üzere 6 alt boyuttan ve 23 madde oluşmaktadır. 5’li likert tipi olan ölçek (1) hiçbir zaman ile (5) her zaman olmak üzere 1 ile 5 arasında derecelendirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre RMSEA= 0.06, CFI=0.91, GFI=0.87, AGFI=0.83, IFI=0.91, PGFI=0.67, PNFI=0.67’dir. Bu sonuçların iyi varsayılan aralık ve kabul edilebilir aralık değerleri arasında olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha katsayıları iletişim ve iş birliği alt boyutu için .80, programlama alt boyutu için .82, problem çözme alt boyutu için .83, dijital içerik geliştirme alt boyutu için .84, bilgi ve veri okuryazarlığı için .74, güvenlik alt boyutu için .78 ve ölçeğin geneli için ise .89 bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayıları iletişim ve iş birliği alt boyutu için .77, programlama alt boyutu için .82, problem çözme alt boyutu için .87, dijital içerik geliştirme alt boyutu için .89, bilgi ve veri okuryazarlığı için .83, güvenlik alt boyutu için .85 ve ölçeğin geneli için ise .90 bulunmuştur. Bu veriler dikkate alındığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

**Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği:** Ölçek, Kişisel Uygunluk, Etkililik, Öğreticilik ve Yatkinlik olmak üzere 4 alt boyuttan ve 18 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi ölçek 1 (hiçbir zaman katılmıyorum) ile 5 (her zaman katılıyorum) arasında derecelendirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha katsayıları kişisel uygunluk alt boyutu için .86, etkinlik alt boyutu için .82, öğreticilik alt boyutu için .81, yatkinlik alt boyutu için .80 ve ölçeğin geneli için ise .86 bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha katsayıları kişisel uygunluk alt boyutu için .90, etkinlik alt boyutu için .94, öğreticilik alt boyutu için .83, yatkinlik alt boyutu için .82 ve ölçeğin geneli için ise .81 bulunmuştur. Bu veriler dikkate alındığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ve çarpıklık ve basıklık değerleri ile tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonucunda p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu saptanmıştır. Ayrıca verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1.5$  aralığındadır. Bu nedenlerle verilerin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin normal dağılması sonucunda araştırma sorularına ilişkin parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 22 paket programı ile test edilmiştir. Bu araştırmada, t-testi aracılığıyla öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasındaki ilişki; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla öğretmen adaylarının sınıf ve bölümleriyle bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasındaki ilişki; korelasyon analizi aracılığıyla öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileriyle uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasındaki ilişki; regresyon analizi aracılığıyla ise bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini yordayıcı rolü tespit edilmiştir.

### **Bulgular**

Toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda bu bölümde açıklanmıştır. Bu bölümün ilk alt başlığında bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği ve uzaktan eğitim alt boyutlarına yönelik ortalama ve standart sapma değerlerine ve bu alt boyutların cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölümlerle ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği ile uzaktan eğitim alt boyutları arasındaki ilişkiler; ayrıca bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliğinin uzaktan eğitim alt boyutlarını yordayıcı rolüne yönelik bulgular yer almaktadır.

### **Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Yeterliliğiyle Uzaktan Eğitim Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Demografik Değişkenlerle İlişkileri**

Tablo 2'de bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği ve uzaktan eğitim alt boyutlarına yönelik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n		S
İletişim ve İş birliği	359	4.02	.73
Programlama	359	1.66	.80
Problem Çözme	359	2.49	1.08
Dijital İçerik Geliştirme	359	4.40	.84
Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	359	4.04	.83
Güvenlik	359	3.25	1.13
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Toplam	359	3.30	.61
Kişisel Uygunluk	359	2.84	1.15
Etkililik	359	2.17	1.18
Öğreticilik	359	4.12	.96
Yatkınlık	359	2.28	1.07
Uzaktan Eğitim Toplam	359	2.84	.64

Tablo 2 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun dijital içerik geliştirme ( $\bar{x}=4.40$ ) olduğu, uzaktan eğitime yönelik görüşler içinde ise öğreticilik ( $\bar{x}=4.12$ ) alt boyutunun ( $\bar{x}=2.06$ ) olduğu ortaya koyulmuştur. En düşük ortalamaya sahip değişkenler ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği alt boyutları içinde programlama ( $\bar{x}=1.66$ ) ve uzaktan eğitim alt boyutları arasında ise etkinliktir ( $\bar{x}=2.17$ ). Tablo 3'te bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği ve uzaktan eğitim alt boyutlarının cinsiyet değişkenine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyete İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	t	p
İletişim ve İş birliği	Kadın	299	4.03	.72	1.02	.63
	Erkek	60	3.93	.77		
Programlama	Kadın	299	1.65	.77	-1.15	.05
	Erkek	60	1.77	.92		
Problem Çözme	Kadın	299	2.38	.99	-4.87	.00
	Erkek	60	3.10	1.30		
Dijital İçerik Geliştirme	Kadın	299	4.45	.78	2.33	.00
	Erkek	60	4.17	1.05		

Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	Kadın	299	4.04	.81	.25	.57
	Erkek	60	4.01	.92		
Güvenlik	Kadın	299	3.21	1.13	-1.37	.73
	Erkek	60	3.43	1.14		
Kişisel Uygunluk	Kadın	299	2.80	1.13	-1.29	.39
	Erkek	60	3.01	1.24		
Etkililik	Kadın	299	2.12	1.15	-1.67	.05
	Erkek	60	2.40	1.30		
Öğreticilik	Kadın	299	4.16	.93	1.74	.14
	Erkek	60	3.92	1.07		
Yatkınlık	Kadın	299	2.23	1.02	-2.19	.01
	Erkek	60	2.56	1.25		
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Toplam	Kadın	299	3.28	.58	-1.31	.18
	Erkek	60	3.39	.72		
Uzaktan Eğitim Toplam	Kadın	299	2.82	.61	-1.66	.11
	Erkek	60	2.97	.72		

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet faktörüne göre kadın öğretmen adaylarının iletişim ve iş birliği ( $\bar{x}=4.03$ ), dijital içerik geliştirme ( $\bar{x}=4.45$ ), bilgi ve veri okuryazarlığı ( $\bar{x}=4.04$ ), öğreticilik ( $\bar{x}=4.16$ ) ortalamalarının erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte erkek öğretmen adaylarının programlama ( $\bar{x}=1.77$ ); problem çözme ( $\bar{x}=3.10$ ); güvenlik ( $\bar{x}=3.43$ ); kişisel uygunluk ( $\bar{x}=3.01$ ); etkililik ( $\bar{x}=4.16$ ); yatkınlık ( $\bar{x}=2.56$ ) ortalamaları kadınların ortalamasından daha yüksektir. Toplam puan ortalamaları bakımından ise erkek öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği toplam puan ortalaması ( $\bar{x}=3.39$ ) ve uzaktan eğitim toplam puan ortalaması ( $\bar{x}=2.97$ ), kadınların toplam puan ortalamalarından daha yüksektir. Ayrıca, iletişim ve iş birliği, bilgi ve veri okuryazarlığı, güvenlik, kişisel uygunluk, öğreticilik, bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği toplam puan ortalaması ve uzaktan eğitim toplam puan ortalamaları cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık ( $p>.05$ ) göstermemektedir. Buna karşın, öğretmen adaylarının programlama, problem çözme, dijital içerik geliştirme, etkililik ve yatkınlık düzeyleri ( $p<.05$ ) cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü Cohen (1988) tarafından önerilen kriterler dikkate alınarak hesaplandığında programlama için Cohen's  $d=0.14$  ile büyük etki değeri, problem çözme için Cohen's  $d=0.06$  ile orta etki değeri, dijital içerik oluşturma için Cohen's  $d=0.03$  ile küçük etki değeri, etkililik için Cohen's  $d=0.03$  ile küçük etki değeri, yatkınlık için Cohen's  $d=0.03$  ile küçük etki değeri tespit edilmiştir. Büyük ve orta etki büyüklüğü iki grup arasındaki farkın önemli kabul edilecek büyük bir fark olduğunu göstermektedir.



Tablo 4'te bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği ve uzaktan eğitim alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Değişkenlerin Sınıf Düzeyi ile İlişisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	1.sınıf (82)		2.sınıf (73)		3.sınıf (51)		4.sınıf (153)		F	P	A. fark
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
İletişim ve İş birliği	3.84	.77	4.03	.74	3.98	.66	4.13	.71	2.82	.04	1-4
Programlama	1.40	.56	1.73	.72	1.75	.76	1.75	.92	4.02	.01	1-4
Problem Çözme	2.12	.90	2.61	.94	2.39	1.16	2.69	1.16	5.69	.00	1-2, 1-4
Dijital İçerik Geliştirme	4.17	.83	4.52	.80	4.40	.79	4.47	.86	3.03	.03	1-2, 1-4
Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	3.90	.77	4.11	.71	4.17	.83	4.03	.90	1.37	.25	
Güvenlik	2.96	1.12	3.28	1.07	3.18	1.15	3.41	1.14	2.91	.04	1-4
Kişisel Uygunluk	2.69	1.03	2.63	1.15	2.92	1.25	2.99	1.16	2.20	.09	
Etkililik	2.04	1.10	1.96	1.08	2.53	1.33	2.21	1.19	2.80	.04	2-3
Öğreticilik	4.19	.93	4.33	.82	3.87	1.06	4.06	.98	2.75	.04	2-3
Yatkınlık	2.17	.87	2.33	1.07	2.46	1.27	2.26	1.10	.82	.48	
B. M. T. Becerileri Toplam	3.05	.53	3.36	.53	3.30	.57	3.40	.66	6.29	.00	1-2, 1-4
Uzaktan Eğitim Toplam	2.76	.53	2.77	.63	2.95	.76	2.89	.64	1.52	.21	

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgi ve veri okuryazarlığı, kişisel uygunluk, yatkınlık ve uzaktan eğitim toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı ( $p > .05$ ) görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının iletişim ve iş birliği, programlama, problem çözme, dijital içerik geliştirme, güvenlik, etkililik, öğreticilik ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği toplam puan ortalaması sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık ( $p < .05$ ) göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre iletişim ve iş birliği boyutunda bu farkın, 1. sınıf ve 4. sınıf arasında olduğu saptanmıştır. 4. sınıfın ( $\bar{x} = 4.13$ ) iletişim ve iş birliği düzeyleri, 1. sınıfın

finkinden ( $\bar{x}=3.84$ ) daha yüksektir. Programlama boyutunda farklılaşmanın, 1. sınıf ve 4. sınıf arasında olduğu saptanmıştır. 4. sınıfın ( $\bar{x}=1.75$ ) programlama düzeyleri, 1. sınıfinkinden ( $\bar{x}=1.40$ ) daha yüksektir. Problem çözme boyutunda farklılaşmanın, 1. sınıf ve 2. sınıf ile 1. sınıf ve 4. sınıf arasında olduğu saptanmıştır. 2. sınıfın ( $\bar{x}=1.73$ ) ve 4. sınıfın ( $\bar{x}=1.75$ ) problem çözme düzeyleri, 1. sınıfinkinden ( $\bar{x}=1.40$ ) daha yüksektir. Dijital içerik geliştirme boyutunda farklılaşmanın, 1. sınıf ve 2. sınıf ile 1. sınıf ve 4. sınıf arasında olduğu saptanmıştır. 2. sınıfın ( $\bar{x}=4.52$ ) ve 4. sınıfın ( $\bar{x}=4.47$ ) dijital içerik geliştirme düzeyleri, 1. sınıfinkinden ( $\bar{x}=4.17$ ) daha yüksektir. Güvenlik boyutunda farklılaşmanın, 1. sınıf ve 4. sınıf arasında olduğu saptanmıştır. 4. sınıfın ( $\bar{x}=3.41$ ) güvenlik düzeyleri, 1. sınıfinkinden ( $\bar{x}=2.96$ ) daha yüksektir. Etkililik boyutunda farklılaşmanın, 2. sınıf ve 3. sınıf arasında olduğu saptanmıştır. 3. sınıfın ( $\bar{x}=2.53$ ) etkililik düzeyleri, 2. sınıfinkinden ( $\bar{x}=1.96$ ) daha yüksektir. Öğreticilik boyutunda farklılaşmanın, 2. sınıf ve 3. sınıf arasında olduğu saptanmıştır. 2. sınıfın ( $\bar{x}=4.33$ ) öğreticilik düzeyleri, 3. sınıfinkinden ( $\bar{x}=3.87$ ) daha yüksektir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği toplam puan ortalaması boyutunda farklılaşmanın, 1. sınıf ve 2. sınıf ile 1. sınıf ve 4. sınıf arasında olduğu saptanmıştır. 2. sınıfın ( $\bar{x}=3.36$ ) ve 4. sınıfın ( $\bar{x}=3.40$ ) Bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği toplam puan ortalaması düzeyleri, 1. sınıfinkinden ( $\bar{x}=3.05$ ) daha yüksektir.

Etki büyüklüğü hesaplandığında ise iletişim ve iş birliği için Cohen's  $d=0.40$  ile büyük etki değeri; programlama için Cohen's  $d=0.46$  ile büyük etki değeri; problem çözme için 1. ve 2. sınıf farklılaşma bağlamında Cohen's  $d=0.53$  ile büyük etki değeri, 1. ve 4. sınıf bağlamında Cohen's  $d=0.55$  ile büyük etki değeri; dijital içerik geliştirme için 1. ve 2. sınıf farklılaşma bağlamında Cohen's  $d=0.43$  ile büyük etki değeri, 1. ve 4. sınıf bağlamında Cohen's  $d=0.35$  ile büyük etki değeri; güvenlik birliği için Cohen's  $d=0.40$  ile büyük etki değeri; etkililik birliği için Cohen's  $d=1.30$  ile büyük etki değeri; öğreticilik için Cohen's  $d=0.48$  ile büyük etki değeri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği toplam puan için 1. ve 2. sınıf farklılaşma bağlamında Cohen's  $d=0.59$  ile büyük etki değeri, 1. ve 4. sınıf bağlamında Cohen's  $d=0.58$  ile büyük etki değeri tespit edilmiştir.

Tablo 5'te bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği ve uzaktan eğitim alt boyutlarının bölüm değişkenine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Değişkenlerin Bölüm ile İlişisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Öğret. (42)		Fen Bil. Öğr. (103)		Mat. Öğr. (31)		Türkçe Öğr. (20)		Okul Önc. (37)		RPD (65)		Sos. Bil. Öğr. (61)		F	p	Anl. fark.
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S			
İletişim ve İş birliği	3.95	.78	3.96	.78	4.12	.57	3.88	.91	4.23	.58	4.04	.74	4.02	.69	.97	.45	
Programlama	1.67	.68	1.77	.85	1.37	.53	1.58	.68	1.83	.92	1.39	.50	1.88	.99	3.52	.00	2-6,3-7,6-7
Problem Çözme	2.65	.97	2.46	1.13	2.46	1.06	2.13	.98	2.75	1.11	2.22	.93	2.75	1.17	2.25	.14	
Dijital İçerik Geliştirme	4.57	.59	4.26	1.02	4.57	.55	4.28	.77	4.73	.61	4.27	.86	4.42	.81	2.39	.03	2-5
Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	4.18	.73	3.90	.95	4.11	.59	3.96	.77	4.11	.84	3.93	.77	4.23	.82	1.60	.15	
Güvenlik	3.20	.99	3.28	1.14	3.27	1.04	3.30	1.15	3.29	1.34	2.92	1.08	3.50	1.12	1.44	.20	
Kişisel Uygunluk	2.87	.97	2.83	1.12	3.17	1.15	2.33	1.09	3.15	1.13	2.77	1.12	2.71	1.33	1.76	.11	
Etkililik	2.14	1.08	2.14	1.19	2.25	.98	1.72	1.03	2.22	1.18	2.04	1.16	2.44	1.34	1.20	.31	
Öğreticilik	4.14	.85	3.95	1.03	3.84	.90	4.33	.98	4.39	.72	4.31	.92	4.09	1.03	2.12	.15	
Yatkınlık	2.36	1.08	2.11	.95	2.41	.84	2.02	1.25	2.17	1.21	2.50	1.05	2.37	1.20	1.32	.25	
B. M. T. Becerileri Toplam	3.35	.51	3.26	.73	3.30	.41	3.17	.60	3.48	.54	3.13	.52	3.45	.62	2.38	.03	6-7
Uzaktan Eğitim Toplam	2.86	.62	2.77	.60	2.94	.54	2.55	.50	3.00	.67	2.86	.59	2.87	.79	1.56	.16	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının iletişim ve iş birliği, problem çözme, bilgi ve veri okuryazarlığı, güvenlik, kişisel uygunluk, etkililik, öğreticilik, yatkınlık ve uzaktan eğitim toplam puan ortalamalarının sınıf bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı ( $p>.05$ ) görülmektedir. Diğer taraftan programlama, dijital içerik geliştirme ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği toplam puan ortalamaları bölüm bakımından anlamlı bir farklılık ( $p<.05$ ) göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre programlama boyutunda bu farkın, Fen Bilgisi ile RPD; Matematik ve RPD ile Sosyal Bilgiler arasında olduğu saptanmıştır. Fen bilgisinin ( $\bar{x}=1.77$ ) programlama düzeyleri, RPD'den ( $\bar{x}=1.39$ ); Sosyal Bilgiler ( $\bar{x}=1.88$ ) programlama düzeyleri Matematik ( $\bar{x}=1.37$ ) ve RPD'den ( $\bar{x}=1.39$ ) daha yüksektir. Dijital içerik geliştirme boyutunda farklılaşmanın, Fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenliği arasında olduğu saptanmıştır.

Okul öncesinin ( $\bar{x}=4.73$ ) dijital içerik geliştirme düzeyleri, fen bilgisinden ( $\bar{x}=4.26$ ) daha yüksektir. B.M.T. becerileri toplam boyutunda farklılaşmanın, RPD ve sosyal bilgiler öğretmenliği arasında olduğu saptanmıştır. Sosyal bilgilerin ( $\bar{x}=3.45$ ) beceri toplam puan ortalamaları, RPD'den ( $\bar{x}=3.13$ ) daha yüksektir.

Etki büyüklüğü hesaplandığında ise programlama için fen bilgisi öğretmenliği ve RPD bağlamında Cohen's  $d=0.54$  ile büyük etki değeri, matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği bağlamında Cohen's  $d=0.64$  ile büyük etki değeri, RPD ve sosyal bilgiler öğretmenliği bağlamında Cohen's  $d=0.62$  ile büyük etki değeri; dijital içerik geliştirme için Cohen's  $d=0.53$  ile büyük etki değeri; B.M.T. becerileri toplam puan için Cohen's  $d=0.56$  ile büyük etki değeri tespit edilmiştir.

### Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Yeterliliği Alt Boyutları ve Uzaktan Eğitim Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliklerinin alt boyutlarıyla uzak eğitime yönelik görüşlerinin alt boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri İle Uzaktan Eğitim Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. İletişim ve İş birliği	1	.20**	.30**	.51**	.31**	.29**	.08	.05	.08	.07
2. Programlama		1	.45**	.14**	.17**	.30**	.10	.25**	.04	.06
3. Problem Çözme			1	.42**	.39**	.50**	.22**	.23**	.03	.10
4. Dijital İçerik Geliştirme				1	.55**	.41**	.09	.03	.17**	.07
5. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı					1	.53**	.09	.05	.16**	.14**
6. Güvenlik						1	.09	.11*	.11*	.04
7. Kişisel Uygunluk							1	.79	.48	.07
8. Etkililik								1	.54**	.14
9. Öğreticilik									1	.06
10. Yatkinlık										1

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

**Tablo 7.** Toplam Puanlar Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2
1. BMT Toplam	1	.23**
2. UE Toplam	.23**	1

\*\*  $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde, alt boyutlardaki en yüksek ilişkiler, programlama ve etkililik ( $r=.25$ ;  $p<.01$ ) değişkenleri arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte problem çözme ile etkililik ( $r=.23$ ;  $p<.01$ ) arasında ayrıca birlikte problem çözme ile kişisel uygunluk ( $r=.22$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Diğer taraftan, dijital içerik geliştirme ile bilgi ve veri okuryazarlığı ( $r=.55$ ,  $p<.01$ ) arasında; etkililik ve öğreticilik arasında ( $r=.54$ ,  $p<.01$ ) pozitif ilişkiler vardır. Tablo 7'de ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliklerinin ve uzak eğitime yönelik görüşlerin toplam puan ortalaması ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ) arasında zayıf düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliklerinin toplam puan ortalaması uzak eğitime yönelik görüşlerini yordayıcı rolüne ilişkin regrasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	$\beta$	t	p
Sabit	2.33	.22		10.54	.00
İletişim ve İş birliği	.05	.05	-.06	.91	.36
Programlama	.07	.05	.08	1.43	.15
Problem Çözme	.14	.04	.23	4.49	.00
Dijital İçerik Geliştirme	.02	.05	.02	.26	.79
Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	.02	.05	.02	.31	.75
Güvenlik	.00	.04	.01	.01	.99

$$R = .31 \quad R^2 = .10$$

$$F = 5.14 \quad p < .01$$

Tablo 8 incelendiğinde iletişim ve iş birliği, programlama, problem çözme, dijital içerik geliştirme, bilgi ve veri okuryazarlığı ve güvenlik değişkenleri birlikte, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = .31$ ;  $R^2 = .10$ ;  $p < .01$ ). Adı geçen altı değişken birlikte uzaktan eğitim görüşleri toplam varyansının % 10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşler üzerindeki önem sırası problem çözme, programlama, iletişim ve iş birliği, dijital içerik geliştirme, bilgi ve veri okuryazarlığı ve güvenlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $t$ -testi sonuçları incelendiğinde ise, problem çözme, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. İletişim ve iş birliği, programlama, dijital içerik geliştirme, bilgi ve veri okuryazarlığı ve güvenlik değişkenleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

### Tartışma

Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutları arasında dijital içerik geliştirme; uzaktan eğitime yönelik görüşleri alt boyutları arasında öğreticilik en yüksek ortalamaya sahip değişkenlerdir. Dijital içerik geliştirme alt boyutunun yüksek olması, çalışmaya katılan öğrencilerin kelime işlemci, sunum vb. temel bilgisayar becerilerini kullanmaya daha yatkın olduğunu ortaya koymaktadır. (Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2006) tarafından yapılan çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim öğreticilik alt boyutu puanının yüksek olması, yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre daha etkili ve verimli olduğu sonucunu oraya çıkarmaktadır. Bu durumun 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınıyla birlikte, teknolojik altyapı, e içerik gibi

eğitim süreçlerine yönelik gerekli hazırlıklar yapılmadan uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerine uygulanmaya başlanmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim, bu çıkarımı destekler nitelikte Demir (2014) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin e-çerik, sanal sınıf, ölçme-değerlendirme gibi bileşenlerden oluştuğu ve bu bileşenlerin kendi aralarında sarmal bir yapıda olduğu, ağ alt yapısı ile birlikte içeriğin iyi kurgulanması ve belirlenen rollerin eksiksiz olarak yapılmasının uzaktan eğitim hedeflerine ulaşılması için önemli rol oynadığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca Toquero (2020) tarafından yapılan çalışmada eğitim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik uygulamaları güçlendirmesi ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına geleneksel sınıfların ötesinde daha duyarlı hale getirmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bu çalışmanın diğer bir sonucu bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde programlama, problem çözüme ve dijital içerik geliştirme boyutları; uzaktan eğitimde ise etkililik ve yatkinlik alt boyutları cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğretmen adaylarının programlamaya ve problem çözmeye yönelik becerilere kadın öğretmen adaylarına göre daha yatkin olduğu görülmüştür. Bu durumda, erkek öğretmen adaylarının bilgisayar ve teknolojiye yönelik tutumlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. (Akkoyunlu ve Feza, 2003; Yılmaz, Üredi ve Akbaşı, 2014) tarafından yapılan çalışmalarda üst düzey bilgisayar becerilerini kullanma açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yatkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Etkililik ve yatkinlik alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının ortalamasının daha yüksek olması, uzaktan eğitimi kendileri için daha uygun, etkili ve verimli olarak gördükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, erkek öğretmen adaylarının üst düzey teknoloji kullanma becerilerine yatkinlığının kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla olması ile açıklanabilir. Uzaktan eğitimin etkililik boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamasının düşük olması ise, erkek öğretmen adaylarına göre daha sosyal ve planlı olmalarıyla açıklanabilir. Bu nedenle yüz yüze eğitimi daha etkili bulabilirler. Ayrıca Braten ve Stromso (2006) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin internet tabanlı iletişim faaliyetlerine kadınlardan daha yüksek düzeyde katılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç da erkek öğretmen adaylarının ortalamasının daha yüksek olmasını açıklar niteliktedir. Alıcı (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu görüşü doğrulamaktadır.

Bu çalışmada ayrıca, bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde iletişim ve iş birliği, programlama, problem çözüme, dijital içerik geliştirme, güvenlik alt boyutları ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri toplam puan ortalamasında; uzaktan eğitimde ise etkililik ve öğreticilik alt boyutlarında sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde iletişim ve iş birliği, programlama, problem çözüme, dijital içerik geliştirme, güvenlik boyutlarında ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri toplam puan ortalamasında son sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkması; ara sınıflardan itibaren derslerde teknolojinin

yoğun bir biçimde kullanılması ve buna bağlı olarak öğretmen adaylarının teknoloji becerilerini geliştirmesiyle açıklanabilir. Ayrıca sınıf düzeyinin artması ile teknoloji kullanımında öğretmen adaylarının daha bilinçli hareket ettiği ve mesleğe başlamadan önce teknoloji kullanımında kendini geliştirme düşüncelerinin etkili olduğu söylenebilir. (Çavuş ve Gökdaş, 2006; Som ve Kurt, 2012; Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019; Şahin ve Namlı, 2019) tarafından yapılan araştırma sonuçları da, bu çalışmanın sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç, bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde programlamanın, dijital içerik geliştirmenin ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği toplam puan ortalamasının bölüm bakımından farklılaştığı yönündedir. Fen Bilgisi bölümündeki öğretmen adaylarının programlama alt boyutunda yer alan beceri düzeylerinin, diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda web programlama dillerinden birini kullanarak web sitesi hazırlama, bir algoritmayı test ederek hataları ayıklama, en az bir programlama dilini (Python, Java vb.) etkin biçimde kullanma, hazır şablonlar kullanarak web sayfası veya blog hazırlama gibi süreçlerde fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının daha üst becerilere sahip olduğu söylenebilir. (Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, bu sonuçla örtüşmektedir. Ancak çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının programlama alt boyutunda yer alan beceri düzeyinin matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının beceri düzeylerinden yüksek olması, beklenmeyen bir durumdur. Bu durum, bölümlerin sınıf düzeyleri ile açıklanabilir. Matematikte daha alt sınıflardaki öğrencilerin katılımcı olması, bu durumun ortay çıkmasına neden olmuş olabilir. Çünkü sınıf düzeyi arttıkça programlama becerilerinin düzeyinde de artış görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital içerik geliştirme alt boyutunda yer alan beceri düzeyleri, fen bilgisine göre yüksektir. Okul öncesi öğretmen adaylarının okullarda 36-72 ay grubunda bulunan öğrencilere eğitim vereceği göz önüne alındığında, bu durumun öğretmen adaylarının derslerde kelime işlemci, sunum gibi programları sıklıkla kullanma ihtiyacından kaynaklandığı düşünülmektedir. Simsar ve Kadim (2017) tarafından yapılan araştırma sonucu da bu çalışmanın sonucunu doğrulamaktadır.

Değişkenler arasındaki ilişkiler bağlamında bir diğer sonuç, programlama ve etkililik, problem çözme ve etkililik, problem çözme ile kişisel uygunluk arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu yönündedir. Çalışmada, programlama ve problem çözme alt boyutunda yer alan becerilere yatkın olan öğrencilerin uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Ortaya çıkan bu sonucun, teknoloji kullanımında beceri düzeyinin artmasına bağlı olduğu söylenebilir. Yıldız ve Seferoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonucu da bu çalışmanın sonucuyla tutarlıdır. Ayrıca, Erturgut (2008) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar ve internet konusunda yeterli bilgiye sahip olunmasının uzaktan eğitimde istenilen sonuca ulaşmak için önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Problem çözme ve kişisel uygunluk

arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki ise öğretmen adaylarının internet kullanımı, yazılım yükleme, sorun giderme gibi becerilere sahip olmalarının uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli olduğu düşünülmektedir. Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucu da bu sonuçla örtüşmektedir. Bunun yanı sıra Qureshi ve Antosz (2002) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanma deneyimlerinin bu becerilere sahip olmayanlara göre ayırt edici özellik olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca, bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutu olan problem çözmenin, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Omoto (2016) tarafından yapılan çalışma teknolojik alanda sorun giderme sürecinin bilgisayarlarla çalışan öğrenciler için büyük bir engel teşkil ettiğini ortaya koymuştur. Bu durumda öğrencilerin, internetle ilgili sorun giderme yazılım yükleme vb. problem çözme alt boyutunda yer alan becerilere sahip olmaları, uzaktan eğitim süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Can (2020) ve Keskin ve Özer (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu sonucu desteklemektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, dijital içerik geliştirme ve öğreticilik alt boyutlarının en yüksek değişken olduğu, programlama, problem çözme ve dijital içerik geliştirme alt boyutları ile etkililik ve yatkınlık alt boyutlarında cinsiyet bakımından; iletişim ve işbirliği, programlama, problem çözme, dijital içerik geliştirme ve güvenlik alt boyutları ile etkililik ve öğreticilik alt boyutlarında sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu; programlama, dijital içerik geliştirme ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri yeterliliği toplam puan ortalamalarının bölüm bakımından farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, programlama ve etkililik, problem çözme ve etkililik, problem çözme ile kişisel uygunluk alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, problem çözme, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Çalışmada öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin orta düzeyde olmasından dolayı;

- Bilgi, medya ve teknoloji becerilerini geliştirmeye yönelik teknolojik alt yapı, e-çerik, yazılım gibi hizmetlere üniversitede öğrencilerin kolaylıkla ulaşacağı ortamların hazırlanması,
- Alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik program içeriklerinin oluşturulması,
- Seçmeli dersler bağlamında bu becerilere yönelik dersler açılması,



Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ise alt düzeyde olmasından dolayı;

- Yüz yüze eğitim yapılamadığında uzaktan eğitimin önemli bir alternatif olması bağlamında öğretmen adaylarına farkındalık eğitiminin verilmesi,
- Uzaktan eğitimde içerik oluşturma, öğrencilerin katılımını sağlama, etkili değerlendirme yapma gibi süreçler de etkililiğin artırılması,

Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin uzaktan eğitim yordamasından dolayı ise;

- Eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin seçmeli dersler kapsamında geliştirilmesi,
- Dijital cihazlara anti-virüs programı yükleme, internetten gelebilecek güvenlik saldırılarına karşı güvenlik duvarı kullanma, dijital cihazların güvenlik ayarlarını yapılandırma gibi beceriler kazandırılmasına yönelik etkinliklerin ve seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırma konusu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmaların, farklı eğitim kademeleri (ilkokul, ortaokul, lise) ile öğretmen ve akademisyenlere yönelik yapılmasının kapsayıcı sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Tüm bu sonuçların birlikte değerlendirilmesi eğitim süreçlerinin etkili ve verimli planlanmasına katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça

- AKKOYUNLU B., ve Feza, O. (2003). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki* [Elektronik Versiyonu]. The Turkish Online Journal Of Education Technology, 2(3).
- ALICI, D. (2013). *Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Eğitim ve Bilim, 38.168.
- BRATEN, I., ve Stromso, H. I. (2006). *Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities*. Computers in Human Behaviour. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.026>
- CAN, E. (2020). *Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları*. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi 6.2: 11-53.
- COHEN, J. (1988). *The t test for means. Statistical power analysis for the behavioural sciences*.
- ÇAVUŞ, H., ve Gökdaş, İ. (2006). *Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin internetten yararlanma nedenleri ve kazanımları*. Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (2), 56-78.
- DEMİR, E. (2014). *Uzaktan eğitime genel bir bakış*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 39.

Öğretmen Adaylarının Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri İle Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş...

- DİNÇER, S. (2016). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. Adana, Seyhan, Türkiye. <http://meb.ai/UCVqRe> adresinden erişilmiştir.
- ERTURGUT, R. (2008). İnternet Temelli Uzaktan Eğitimin Örgütsel, Sosyal, Pedagojik ve Teknolojik Bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi* 1.2.
- GAY, L.R., Airasian, P. (2000). *Educational Research*. New Jersey: Upper Saddle River.
- GELEN, İ. (2017). *P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi* (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1.2: 15-29.
- GERÇEK, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M., ve Soran, H. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 130-139.
- GUTTMAN, C. (2003). *Education in and for the information society. paris, the united nations educational, scientific and cultural organization (UNESCO)*. 03 Ocak 2021 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528e.pdf> adresinden erişildi.
- HAMARAT, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. *Seta Analiz* 272.
- HAZAR, E. (2018). *Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Yeterlilik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*. *İnsan Bilimleri Dergisi* , 15 (2), 1306-1316.
- İBİCİOĞLU, H., ve Antalyalı, Ö. L. (2005). *Uzaktan eğitimin başarısında imkan algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri*: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14.2: 325-338.
- İŞMAN, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- KESKİN, M., ve Özer, D. (2020). *Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi*. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 5.2: 59-67.
- KIRIK, A. M. (2014). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu*. *Marmara İletişim Dergisi / Marmara University Journal Of Communication*, 73-94, 21.
- KOÇAK, O., Kavi, E., ve Es, M. (2017). *Bilgi toplumu perspektifinde refah devleti: Finlandiya modeli*. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 7.13: 48-75.
- KYLONEN, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Paper Presented At The Invitational Research Symposium On Technology Enhanced Assessments.
- MENZİ, N., Çalışkan, E., ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International* 2.1.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2014). *Fatih Projesi Hakkında*. Erişim :<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> sayfasından 13.01.2021 tarihinde erişildi.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2017). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Erişim: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosya](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosya)

lar/2017\_07/18160003\_basin\_aciklamasi-program.pdf adresinden 13.01.2021 tarihinde erişildi.

- MOORE, N. (1997). "The Information Society", in World Information Report 1997/98, ed. Yves Courrier and Andrew Large (Paris: UNESCO Publishing, 1997), 271f.
- MORAN, J. M. (1997). Como utilizar a Internet na educação. *Ciência da informação*, v. 26, n.2.
- OMİTO, O. (2016). *Evaluating learners's ability to use technology in distance education: The case of external degree programme of the university of nairobi*. Turk. Online J. Distance Educ. 2016, 17, 147-157.
- ÖZKUL, A. E., ve Girginer, N. (2001). *Uzaktan eğitimde teknoloji ve etkinlik*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3.
- ÖZYÜREK, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., ve Özkan, İ. (2016). *Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi*. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 595-605.
- PARTNERSHIP for 21st Century Skills, (2009). *A framework for 21st century learning*. Tucson: AZ: P21. Available at: [www.21stcenturyskills.org](http://www.21stcenturyskills.org).
- QURESHİ, E., and Antosz, E. (2002). *An interesting profile-university students who take distance education courses show weaker motivation than on-campus students*. Online Journal of Distance Learning Administration, 5.
- SCHWARZ, G. (2001). Literacy Expanded: The rol of media literacy in teacher education ", *Teacher Education Quartily* . 111:19.
- SEÇİL, Som., ve Kurt, A. A. (2012). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri*. Anadolu Journal Of Educational Sciences International 2.1.
- SHIELDS, M. (2005). *Information literacy, statistical literacy, data literacy*. IASSIST quarterly, 28(2-3), 6-6.
- SİMSAR, A., ve Kadim, M. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 7.14: 127-146.
- STRATEJİ VE BÜTÇE BAŞKANLIĞI, (2019). On Birinci Kalkınma Planı. Erişim: [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/on\\_birinci\\_kalkinma-planı\\_2019-2023.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/on_birinci_kalkinma-planı_2019-2023.pdf) adresinden 01.02.2021 tarihinde erişildi.
- ŞAHİN, M. C., ve Namlı, N. A. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 23.1: 95-112.
- TOQUERO, C. M. (2020). *Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context*. Pedagogical Research, 5(4).
- YEŞİLORMAN, M., ve Koç, F. (2014). *Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 24, Sayı: 1: 117-133.

Öğretmen Adaylarının Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri İle Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş...

- YILDIRIM, S., Yıldırım, G., Çelik, E., ve Karaman, S. (2014). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(3), 365-370.
- YILDIZ, E., ve Seferoğlu, S. S. (2020). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 18.1: 33-46.
- YILMAZ, M., Üredi, L., ve Akbaşı, S. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi*. Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (International Journal Of Humanities And Education), 1(1), 105-121.
- YILMAZ, R., Sezer, B., ve Yurdugül, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği*.
- YOON, J. (2007). *Media education: benefits for students and teachers at alternative high schools*. Temple University, AMLA 2007 Research Summit.

# UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK VE MESLEKİ ÖZELLİKLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Bünyamin AYDIN<sup>1</sup>, Şefika ÇULHA<sup>2</sup>, Seçil ÇIRAK<sup>3</sup>**

1 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, baydin@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0133-9386.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, sfkmtl@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0007-9033.

3 Öğretmen, MEB, Alanya BİLSEM, secilcirakmat@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9878-2623.

Geliş Tarihi: 07.04.2021 Kabul Tarihi: 10.11.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.911154

**Öz:** Covid-19 salgını sonucu gerçekleşen zorunlu uzaktan eğitim öğrencilerin aktif olarak katılmıyor olması, velilerin derse olan müdahaleleri, öğrencilerin ders esnasındaki rahat davranışları, erişimde yaşanan sorunlar, motivasyon eksikliği ve yüz yüze olmamadan kaynaklı yaşanan sınıf yönetimi sorunları gibi olumsuz sonuçları da beraberinde getirmiştir. Bu olumsuzluklar dikkate alındığında çalışmanın temel amacı uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemektir. Daha özeldir matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, çalıştığı kurum, meslekteki kıdem, meslekten aldıkları manevi doyum, yönetim desteği ve meslektaşlarının onay ve desteği değişkenlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma için gerekli olan veriler Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile uygun örnekleme yöntemine göre ulaşılan matematik öğretmenlerinden çevrimiçi ortamdaki anket ile toplanmıştır. Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretmenlerinin yüksek düzeyde duygusal tükenme, düşük düzeyde duyarsızlaşma ve düşük düzeyde kişisel başarı yaşadıkları görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitim sürecini daha verimli geçirebilmek adına matematik öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** tükenmişlik, uzaktan eğitim, matematik öğretmeni, duygusal tükenme, duyarsızlaşma, azalan kişisel başarı

# EVALUATION OF THE LEVEL OF EXHAUSTION OF MATHS TEACHERS ACCORDING TO THEIR PROFESSIONAL AND DEMOGRAPHICAL FEATURE IN THE PERIOD OF DISTANCE EDUCATION

## Abstract:

The compulsory distance education which occurs as a result of covid-19 epidemic lead to some adverse outcomes like; students can not be able to attend to the lessons actively; the interference of the parents to the lessons, the easy manners of the students during the lessons, the problems of the internet connection, lack of motivation and the problem of class management as a result of not being face-to-face. The main purpose of this study considering these disadvantages; is determining the level of exhaustion of maths teachers in the period of distance education. More specifically, it was investigated; it is analysed whether the level of exhaustion of the math teachers change according to their gender, age, the institution that they work, the seniority in the profession, the spiritual satisfaction of their job, the support of the management and the support and approval of their colleagues. Scanning model was used in the study. The data required for the study were collected through an online questionnaire from mathematics teachers, who were reached according to the Maslach Burnout Scale and convenient sampling method. In this study, it was observed that mathematics teachers experienced high levels of emotional exhaustion, low levels of depersonalization and low levels of personal achievement during the distance education process. According to the findings obtained from the study, suggestions were made to mathematics teachers and teacher candidates in order to spend the distance education process more efficiently.

**Keywords:** exhaustion, distance education, maths teacher, emotional exhaustion, desensitisation, decreasing personal success

## Giriş

Günümüzde insanlar ihtiyaçlarını karşılamak için yaşamlarının büyük bir kısmını yaptıkları işlerle uğraşarak ve mesleklerini icra ederek geçirirler. Bir işle uğraşırken ya da meslekler icra edilirken iletişim halinde olunan kişilerin ilişkileri, kişileri olumlu yönde etkileyebileceği gibi olumsuz yönde de etkileyebilir. İnsanların işlerinde karşılaştıkları problemler, bu problemler karşısında çevrelerindeki insanların veya yöneticilerinin destek olmaması, işlerinden manevi doyum alamamaları gibi bireysel, örgütsel, kişiler arası etmenler, tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

Tükenmişlik insanlara hizmet veren, yardım eden, insanlarla iletişim içerisinde bulunan (Akçamete vd., 2001), insanlarla yüz yüze ilişki içinde olan (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010) ve stres ile bağlantılı işlerde çalışanlarda (hemşireler, doktorlar ve öğretmenlerde vb.) sık görülmektedir (Slivar, 2001). Bu meslek grupları içinde en önemlilerinden biri olan öğretmenlik (Akçamete vd., 2001) oldukça stresli bir meslek olarak kabul edilir (Kokkinos, 2007) ve aynı zamanda yüksek düzeyde tükenmişlik ile de ilişkilendirilmektedir (Roohani ve Iravani, 2020).

Kaliteli bir eğitim, etkili bir öğretim süreci ile mümkün olabilir. Bu süreçte öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyebilecek ve mesleklerini yürütürken karşılaştıkları birtakım güçlükler (öğrenci farklılıklarından kaynaklı sorunlar, veli kaynaklı sorunlar, merkezîyetçilik kaynaklı sorunlar, teknoloji kaynaklı sorunlar ve öğretmen kaynaklı sorunlar) bulunmaktadır (Ocak ve Olur, 2018). Pandemi süreci ile birlikte bu güçlükler yenileri eklenmiştir.

Dünyayı etkisi altına alan yeni tip korona virüs (Covid-19) pandemisi tedbirleri kapsamında Türkiye'deki ilk, orta ve lise okulları ara tatilin öne çekilmesi ile 16 Mart'tan itibaren iki hafta tatil, ardından 30 Mart'tan itibaren internet ve televizyon aracılığı ile uzaktan eğitime başlamışlardır (MEB, 2020). Covid-19 pandemisi evde kalmayı zorunlu hale getirmiş ve bu kapsamda yaşanan önemli değişimler ile uzaktan eğitim değişen hayatın göstergesi olarak öne çıkmıştır (Aslan, 2020). Öncelerde eğitimi değişime zorlayan bir seçenek olarak sunulan uzaktan eğitim, belirsizlik ortamında eğitimin her kademesinde zorunlu bir şekilde uygulanır olmuştur (Fidan, 2020). Bu değişim sürecinde öğretmenler deneme-yanılma yoluyla geleneksel sınıf içi uygulamalarını teknoloji kullanarak yeni düzene uyarlamaya çalışmışlardır (Harasim, 2017). Öğretmenlerin teknoloji tarafından kendilerini kısıtlanmış hissetmeleri; öğrencilerle uzaktan iletişim kurmak ve yeni öğretim stratejileri geliştirmek zorunda olmalarına neden olmuştur (Hilli, 2020).

Eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerin kaynağı ne olursa olsun yansıması öğrencilere olmaktadır ve öğretmenin yanı sıra öğrenciyi de olumsuz etkilemektedir. Daha özeldir sadece öğretmenin motivasyonu ve sağlığı için değil, öğrenci davranışı ve öğrenmesi için de önemli etkileri olması bakımından öğretmenler arasındaki tükenmişliği anlamak çok önemlidir (Montgomery ve Rupp, 2005).

Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, insanlarla iletişim içerisinde bulunan mesleklerde çalışan bireylerde gözlenen tükenmişlik hakkında pek çok çalışma yapıldığı görülmüştür. Türkiye'de okul yöneticilerinin (Başol ve Altay, 2009), öğretmenlerin (Gündüz, 2005; Başol ve Altay, 2009; Avcı ve Seferoğlu, 2011; Ertürk ve Keçecioglu, 2012; Filiz, 2014; Bakırhan, 2015; İnce ve Şahin, 2015; Kırıl ve Diri, 2016; Özcan, 2019), teknik öğretmenlerin (Avşaroglu vd., 2005), beden eğitimi öğretmenlerinin (Baykoçak, 2002; Soyer vd., 2009), müzik öğretmenlerinin (Otacioğlu, 2008), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninin (Yeğin, 2014), fakültelerdeki akademik persone-

lin (Budak ve Sürgevil, 2005; Ardıç ve Polatçı, 2008), MYO'lardaki akademik persone- lin (Çavuş vd., 2007; Sağlam ve Berberoğlu, 2010), devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademik personelin (Tümkaya, 2000; Gezer vd., 2009; Naktiyok ve Kaygın, 2012; Ku- tanis ve Karakiraz, 2013; Doğan vd., 2016), araştırma görevlilerinin (Terzi ve Sağlam, 2008), din görevlileri ve Kur'an kursu öğreticilerinin (Cengil, 2010) çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin, tükenmişliklerine etki eden faktörlerin ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır.

### **Uzaktan Eğitim**

Uzaktan eğitim, farklı zamanlarda ve/veya yerlerde ve çeşitli öğretim materyal- leri kullanarak iki taraf (bir öğrenci ve bir eğitmen) arasında eğitimin gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Moore vd., 2011). Uzaktan eğitim uygulamaları birbirlerin- den uzakta ve farklı ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin görüntülü ve sesli iletişim kurabilmelerine fırsat sağlamaktadır. Uzaktan eğitimin öğrenci merkezli bir öğrenme olması nedeniyle öğrencilerin demografik bilgilerinin ve özelliklerinin bi- linmesi uzakta eğitimin potansiyel engellerinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır (Ga- lusha, 1998). Galusha (1998) uzaktan eğitimin önündeki engelleri, "*öğrenci engelleri (maliyetler ve motive ediciler, geribildirim ve öğretmen teması, öğrenci desteği ve hizmetleri, yabancılaşma ve izolasyon, deneyim eksikliği ve eğitim), okul engelleri (kurs geliştirme ve tek- noloji konularında personel eğitimi eksikliği, destek eksikliği ve yetersiz öğretim üyesi seçimi) ve örgütsel engeller (altyapı, teknoloji eksikliği, ders müfredatı ve öğrenci değerlendirmesi)*" olarak sıralamaktadır.

### **Tükenmişlik**

Herbert Freudenberger ilk kez 1974 yılında tükenmişlik kavramını "başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu" şeklinde tanımlamıştır. Kokkinos (2007) ise tükenmişliği, kronik iş stresinin bir sonucu olarak ortaya çıkan olumsuz duygusal bir tepki olarak ifade etmektedir.

Tükenmişlik üç faktör (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başa- rısı) altında incelenmektedir. Duygusal tükenme, kişinin işinden duygusal ve bilişsel olarak uzaklaşmasına (Maslach vd., 2001), kişilere karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve yaptıkları işten memnuniyet duymamasına yol açmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Bir öğretmenin öğrencilerine destek sağlayamadığı durumlarda duygusal tü- kenme ortaya çıkmaktadır (Tsouloupas vd., 2010). Duyarsızlaşma kişinin ilişki içinde olduğu kişilerin bir birey olduklarına önem vermeden duygudan yoksun bir şekilde tutum ve davranışlarda bulunmasına ve kişilere nesne gibi davranmasına sebep ol- maktadır (Kaçmaz, 2005). Öğretmenlerde duyarsızlaşma ise öğrencilerinin veya mes- lekttaşlarının olumsuz, alaycı tutum ve duygularını ifade etmekte kullanılmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Kişisel başarının azalması ise kişinin kendisini olumsuz



olarak değerlendirmesine, mutsuz olmalarına ve işteki başarılarından memnun olmalarına yol açmaktadır (Maslach vd., 1986). Öğretmenlerde azalan kişisel başarı ise kendilerini olumsuz olarak değerlendirme eğiliminin yanı sıra artık anlamlı ve önemli bir iş yapmadıklarına dair genel bir duygu anlamına gelmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

### Amaç ve Önem

Öğretmenler, öğrencilere iyi bir matematik anlayışı kazandırmada büyük rol oynamaktadırlar ve öğretmenlerin ve öğrencilerin okula, derslere ve birbirlerine tutumlarının olumlu olması sınıftaki psikolojik ortamın uyumunu ve buna bağlı olarak da eğitim öğretimin kalitesini belirlemektedir (Yenilmez ve Duman, 2008). Dorman (2003) öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşarken çalışmaya devam etmelerinin öğrencilerini olumsuz etkileyeceğini ifade etmektedir. Yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin hem fiziksel hem de zihinsel sağlık sorunları yaşama riski artar, bu da performansın düşmesine ve sinirliliğin artmasına (Huberman, 1993) neden olarak öğrencileri ile olan ilişkisini etkileyebilir. Bu sorunlar sadece öğretmenin kendisini değil, öğrencilerini, okul personelini ve ailesini de etkilemektedir (Tümkaya, 2000). Bu nedenle öğretmenlerde yapılacak her iyileştirmenin, öğrencilerin davranışını ve okulların başarısını artıracığı düşünülmektedir (Bauer vd., 2006).

Fidan (2020) Covid-19 salgını ile birlikte zorunlu uzaktan eğitime geçişe ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönlerini bireysel (hazırbulunurluk, bakış açısı, veliler, rahatlık) ve genel (erişim/altyapı, motivasyon, teknoloji bağımlılığı, sınıf yönetimi, hareketsizlik) olarak ikiye ayırmıştır. Bu olumsuz yönler dikkate alındığında öğrencilerin derse aktif olarak katılamıyor olması, velilerin derse olan müdahaleleri, öğrencilerin ders esnasındaki rahat davranışları, erişimde yaşanan sorunlar, motivasyon eksikliği ve yüz yüze olmamadan kaynaklı yaşanan sınıf yönetimi sorunları matematik öğretmenlerinin tükenmişliğini etkilemekte midir sorusunu akıllara getirmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, meslekteki kıdemi, çalıştığı kurum türü ve okul türü değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeyleri nedir?

2. Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı alt faktörleri;

a) cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

b) çalıştığı kurum türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

c) yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- d) meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- e) meslekten alınan manevi doyum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- f) yönetim desteği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- g) meslektaşların onay ve destek değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin demografik ve mesleki özelliklerine göre belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada nicel yaklaşımlardan tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma matematik öğretmenlerinin öğrencilerine uzaktan eğitim verdikleri bu süreçte tükenmişlik düzeylerini göstermesi bakımından betimsel nitelik taşımaktadır. Tarama araştırmaları “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalar” olarak tanımlanmaktadır (Büyükoztürk vd., 2019, s.184).

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Akdeniz Bölgesinde yer alan üç ilçede resmi okul ve öğretim kurumlarında görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan verilere göre toplamda 642 matematik öğretmeni görev yapmaktadır. Veriler matematik öğretmenlerinden uygun örnekleme yöntemine göre toplanmıştır.

İlçelerde görev yapan matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, evren büyüklüğü 642'dir. Büyükoztürk vd. (2019, s.98) “Sürekli değişkenlerin ölçüleceği bir çalışmada evren ortalamasının tahmini için  $n = n_0 / [1 + (n_0/N)]$  formülü kullanılarak n örneklem büyüklüğü'nün hesaplanabileceğinin ifade etmektedirler. Buna göre  $n_0 = [(t \times S) / d]^2$  formülünde (S=0.5; d=0,05; t=1.96) değerler yerine koyulduğunda  $n_0 = 384,16$  bulunur.

$n = 384,16 / [1 + (384,16) / n]$  formülü kullanılarak örneklem büyüklüğü 240 bulunmuştur. Bu bağlamda elde edilen 265 veri araştırma için yeterli kabul edilmektedir.

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, çalıştığı kurum, okul türü ve meslekteki kıdem değişkenlerine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Matematik Öğretmenlerinin Demografik ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	126	47,5
	Erkek	139	52,5
Yaş	21-30	40	15,1
	31-40	155	58,5
	41 ve üstü	70	26,4
Çalıştığı Kurum	Ortaokul	165	62,3
	Lise	100	37,7
Meslekteki Kıdemi	1-6 yıl	35	13,2
	7-12 yıl	93	35,1
	13-18 yıl	77	29,1
	19-24 yıl	42	15,8
	25 yıl ve üstü	18	6,8

Araştırmaya katılan kadın ve erkek matematik öğretmenlerinin sayılarının birbirine yakın olduğu ve yarısından fazlasının (%58,5) 31-40 yaş aralığında ve ortaokulda çalışan öğretmenlerden olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin sayısı (%93,2), yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre ve resmi okulda çalışan öğretmenlerin sayısı (%94,0), özel okul veya eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere göre epey fazladır. Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine bakıldığında ise 7-12 yıl kıdeme sahip olan öğretmenleri 13-18 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin takip etmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçlarından ilki olan “Kişisel Bilgi Formu”nda matematik öğretmenlerini daha yakından tanımak için araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular sorulmuştur. Ayrıca bu bölümde matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik mesleğinde manevi doyum, meslekte karşılaştığı problemlerde yönetimin desteğini ve meslektaşlarından onay ve destek alıp almadığı sorulmuştur. İkinci bölümde ise matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çapri (2006) tarafından yapılan 22 madde ve üç faktörden (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) oluşan Maslach Tükenmişlik Ölçeği yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri nicel istatistik teknikler kullanılarak "SPSS for Windows 20.0" ve "AMOS Grap" paket programları ile analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce kullanılan ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Hair vd.'ne (2003, s.174) göre, geçerlik "bir yapının ölçmesi gereken şeyi ne ölçüde ölçtüğü" ve Can (2019, s.387)'a göre, "geçerlik, bir ölçme aracının, ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka bir özelliklerle karıştırmadan doğru bir şekilde ölçebilme derecesi" olarak tanımlanmaktadır. Geçerlik kapsamında ölçeğin yapı geçerliği hesaplanmıştır. Yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde faktör analizinin önemli katkı sağladığı (Nunnally, 1978) göz önüne alındığında "değişkenler arasındaki ilişkilere dair daha önceden belirlenmiş bir hipotezi ya da kuramsal bir yapıya uygunluğu sınamak" (Can, 2019, s.315) amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin tekrarlanan uygulamasının tutarlılığını (Hair vd., 2003) ve araştırılan problemi yansıtmaya derecesini (Kayış, 2008) belirlemek için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa güvenilirlik testi uygulanmıştır (Choong vd., 2012).

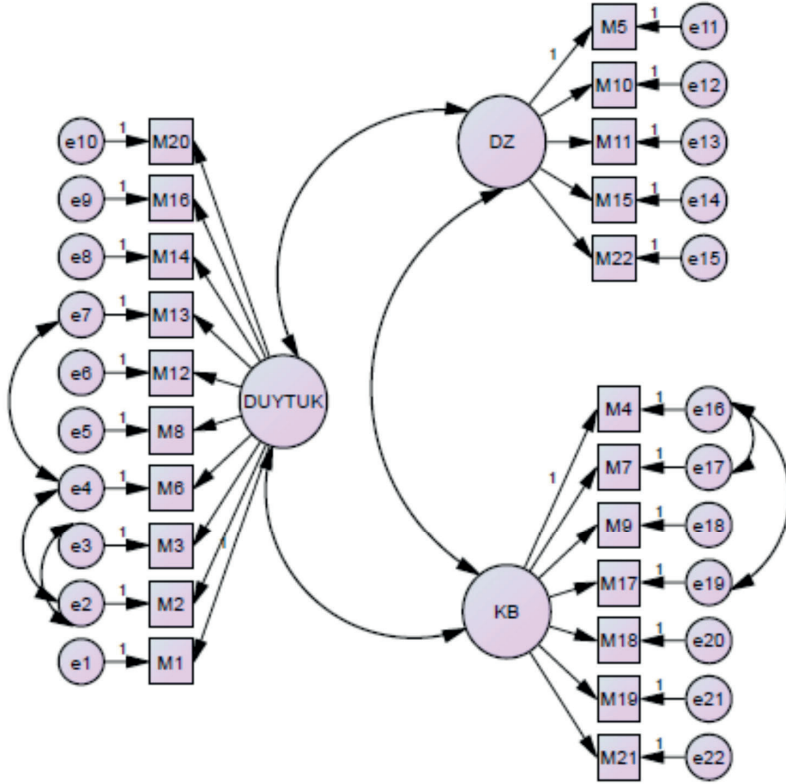
Geçerlik ve güvenilirlik testlerinin uygulanmasının sonrasında araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla faktörler düzeyinde ortalama ve standart değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normallik testleri yapılarak çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri hesaplanmıştır (Tablo 2). Hair vd. (2003, s.244) veri çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında ve basıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması durumunda verilerin normal dağılımı sağladığını ifade etmektedirler. Bunlara ek olarak matematik öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarına demografik ve mesleki özellikleri bakımından verdikleri cevaplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek için "Bağımsız İki Örnek T-Testi" (Independent-Samples t-Test) ve "Tek Yönlü Varyans Analizi" (One-Way ANOVA) uygulanmış ve farkın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için "Scheffe" ve "Dunnett C" testleri yapılmıştır.

**Tablo 2.** Faktörlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

n=265	$\bar{x}$	SS	%95 GA	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal Tükenme	30,60	13,86	28,93-32,28	-0,039	0,892
Duyarsızlaşma	8,05	6,45	7,26-8,83	0,594	-0,247
Kişisel Başarı	23,03	8,17	22,04-24,08	-0,238	0,280

Kişisel başarı faktörü altında yer alan "Uzaktan eğitim sürecinde kendimi çok zinde hissediyorum." ifadesi ters kodlanarak duygusal tükenme faktörü altına alındıktan sonra modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmektedir ( $\chi^2(265)= 496,090$  ( $p<0,001$ );  $\chi^2/d.f.=2,468$ ; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)=0,900; artırmalı uyum indeksi (IFI)=0,901 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)=0,075). Bu da iyilik uyum indeksleri elde edilen modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (bkz. Şekil 1 ve Tablo 3).

Şekil 1. Tükenmişlik Ölçeği Birinci Düzey Çok Faktörlü Model



Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik ölçeğine verilen yanıtların Cronbach Alpha katsayısı 0,797 olarak hesaplanmıştır. Hair vd. (2007)'ne göre minimum kabul edilebilir düzey güvenilirlik katsayı değerinin 0,70 olduğu dikkate alındığında tükenmişlik ölçeği faktörlerinin içsel tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Tükenmişlik Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri

Faktörler ve İfadeler	$\bar{x}$	SS	DFA Faktör Yükleri	t Değeri
<i>Duygusal Tükenme</i>				
Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	2,85	1,677	0,734	N/A
Canlı dersler sonunda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	4,05	1,770	0,704	11,299
Sabah kalkıp yeni bir canlı derse başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	2,88	1,918	0,83	13,594
Uzaktan eğitim sürecinde bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	3,37	1,882	0,807	13,138
Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	2,99	2,102	0,885	14,55
Uzaktan eğitim sürecinde kendimi çok zinde hissediyorum. (-)	3,77	1,707	0,597	9,57
Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	2,26	1,900	0,638	10,201
Uzaktan eğitim sürecinde iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	4,14	1,788	0,592	9,495
Uzaktan eğitimde öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	2,32	1,883	0,655	10,564
Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	1,97	1,927	0,679	10,958
<i>Duyarsızlaşma</i>				
Uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrencilere sanki nesnelmiş gibi davrandığımı hissediyorum.	1,88	1,787	0,635	N/A
Uzaktan eğitime başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	1,76	1,795	0,88	11,082
Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığımı düşünüyorum.	1,93	1,820	0,843	10,861
Uzaktan eğitim sürecinde bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	1,10	1,561	0,596	8,348
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	1,38	1,579	0,406	5,958
<i>Kişisel Başarı</i>				
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	2,84	1,595	0,388	N/A
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	3,46	1,692	0,578	6,15

Uzaktan eğitim sürecinde bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	3,32	1,633	0,77	5,888
Uzaktan eğitim sürecinde rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	3,07	1,676	0,649	6,286
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimle gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	3,29	1,697	0,795	5,93
Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	3,40	1,581	0,752	5,854
Uzaktan eğitim sürecinde işimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	3,65	1,516	0,587	5,418

## Bulgular

### Uzaktan Eğitim Sürecinde Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri altında tükenmişlik düzeylerinin yüzde değerleri ve ortalama puanları Tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo 4.** Uzaktan Eğitim Sürecinde Matematik Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri

Faktörler	$\bar{x}$	Düşük Düzey (%)	Orta Düzey (%)	Yüksek Düzey (%)
Duygusal Tükenme	30,60	19,6	17,7	62,6
Duyarsızlaşma	8,05	54,3	24,9	20,8
Kişisel Başarı	23,03	4,9	12,5	82,6

Tablo 4'te yer alan sonuçlara göre uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretmenleri duygusal tükenme faktöründe ( $\bar{x}=30,60$ ) yüksek düzeyde, duyarsızlaşma faktöründe ( $\bar{x}= 8,05$ ) düşük düzeyde ve kişisel başarı faktöründe ( $\bar{x}=23,3$ ) ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Matematik öğretmenlerinin %62,6'sı yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşarken %54,3'ü düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin %82,6'sı kendilerini düşük düzeyde kişisel başarılı bulmaktadırlar.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Matematik Öğretmenlerinin Demografik ve Mesleki Özellikleri ile Tükenmişlik Ölçeğine Göre Verdikleri Yanıtlar Arasındaki Farkın Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri altında incelendiğinde cinsiyetlerine ve çalıştığı kurum türüne göre anlamlı bir farka sahip olup olmadıklarının incelenmesi için Bağımsız Gruplar T-Testi" (Independent-Samples t-Test) uygulanmıştır (bkz. Tablo 5).

**Tablo 5.** Tükenmişlik Ölçeğinin Bağımsız İki Örnek T Testi Bulguları

	Faktörler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Cinsiyet	Duygusal Tükenme	Kadın	126	32,74	13,58	263	2,408	0,017
		Erkek	139	28,67	13,88			
	Duyarsızlaşma	Kadın	126	7,83	6,10	263	-0,527	0,598
		Erkek	139	8,24	6,78			
Çalıştığı Kurum Türü	Kişisel Başarı	Kadın	126	23,10	7,90	263	0,138	0,890
		Erkek	139	22,96	8,43			
	Duygusal Tükenme	Ortaokul	165	32,02	13,08	263	2,158	0,032
		Lise	100	28,26	14,83			
Duyarsızlaşma	Ortaokul	165	8,45	6,38	263	1,308	0,192	
	Lise	100	7,38	6,55				
Kişisel Başarı	Ortaokul	165	22,53	8,25	263	-1,274	0,204	
	Lise	100	23,85	8,00				

Matematik öğretmenlerinin cinsiyetlerine ve çalıştıkları kurum türüne göre duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinde anlamlı bir farklılığa ( $p>0,05$ ) sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre duygusal tükenme faktörü incelendiğinde kadınların ortalamalarının ( $\bar{x}=32,74$   $SS=13,58$ ) erkeklerin ortalamalarından ( $\bar{x}=28,67$   $SS=13,88$ ) anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir ( $t(263)=2,408$ ,  $p<0,05$ ). Bu sonuçlara göre kadın matematik öğretmenlerinin duygusal tükenme faktöründe daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,030$ ) kadın ve erkek matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmeleri arasındaki farkın oldukça az olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre duygusal tükenme faktörü incelendiğinde ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin ortalamalarının ( $\bar{x}=32,02$   $SS=13,08$ ) lisede çalışan matematik öğretmenlerinin ortalamalarından ( $\bar{x}=28,26$   $SS=14,83$ ) anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir ( $t(263)=2,158$ ,  $p<0,05$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,269$ ) arasındaki farkın oldukça fazla olduğunu ve ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin duygusal tükenme faktöründe daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir.



Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik ölçeğine verdikleri yanıtların yaş ve meslekteki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığının test edilmesi için “Tek Yönlü Varyans Analizi” (One-Way ANOVA) uygulanmıştır (bkz. Tablo 6).

**Tablo 6.** Tükenmişlik Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

	Faktörler	Gruplar	Sayı	$\bar{x}$	SS	F	P	
Yaş	Duygusal Tükenme	21-30	40	31,73	14,35	4,106	0,018	
		31-40*	155	32,13	13,48			
		41 ve üstü*	70	26,59	13,80			
	Duyarsızlaşma	21-30	40	8,05	5,95	2,576	0,078	
		31-40	155	8,70	6,79			
		41 ve üstü	70	6,60	5,76			
	Kişisel Başarı	21-30	40	23,00	9,92	0,513	0,599	
		31-40	155	22,66	7,75			
		41 ve üstü	70	23,86	8,04			
	Meslekteki Kıdem	Duygusal Tükenme	1-6 yıl	35	30,43	14,52	1,431	0,224
			7-12 yıl	93	31,17	13,71		
			13-18 yıl	77	32,70	12,96		
19-24 yıl			42	27,12	15,14			
25 yıl ve üstü			18	27,17	13,28			
Duyarsızlaşma		1-6 yıl	35	7,74	5,88	1,116	0,349	
		7-12 yıl	93	7,66	6,80			
		13-18 yıl	77	9,26	6,66			
		19-24 yıl	42	6,90	5,84			
		25 yıl ve üstü	18	8,11	5,99			
Kişisel Başarı		1-6 yıl	35	23,51	10,16	0,774	0,543	
		7-12 yıl	93	22,02	8,27			
		13-18 yıl	77	23,17	6,91			
		19-24 yıl	42	24,60	8,41			
		25 yıl ve üstü	18	23,06	7,92			

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinin yaş değişkenine göre Levene varyansların homojenliği testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri varyanslarının homojen olduğu ( $LF_{\text{Duygusal Tükenme}}=0,037$ ;  $p=0,964$ ;  $LF_{\text{Duyarsızlaşma}}=1,471$ ;  $p=0,232$ ;  $LF_{\text{Kişisel Başarı}}=0,721$ ;  $p=0,487$ ) saptanmıştır. Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri altında incelendiğinde yaş için duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinde anlamlı bir farklılık görülmezken duygusal tükenme ( $F_{\text{Duygusal Tükenme}}(3,261)=4,106$   $p=0,018$ ) faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yaşları 31-40 arasında olan matematik öğretmenlerinin yaşları 41 ve üstü olan matematik öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinde daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,030$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Levene varyansların homojenliği testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ( $LF_{\text{Duygusal Tükenme}}=0,331$ ;  $p=0,857$ ;  $LF_{\text{Duyarsızlaşma}}=0,940$ ;  $p=0,441$ ;  $LF_{\text{Kişisel Başarı}}=1,083$ ;  $p=0,365$ ). Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri altında incelendiğinde mesleki kıdem açısından tükenmişliklerinin üç faktör için de anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

### **Uzaktan Eğitim Sürecinde Matematik Öğretmenlerinin Meslekten Aldıkları Manevi Doyum, Yönetim Desteği ve Meslektaşlarının Onay ve Desteği ile Tükenmişlik Ölçeğine Göre Verdikleri Yanıtlar Arasındaki Farkın Belirlenmesine İlişkin Bulgular**

Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik ölçeğine verdikleri yanıtların meslekten aldıkları manevi doyum, yönetim desteği ve meslektaşlarının onay ve desteği değişkenlerine göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığının test edilmesi için "Tek Yönlü Varyans Analizi" (One-Way ANOVA) uygulanmıştır (bkz. Tablo 7).

**Tablo 7.** Tükenmişlik Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

	Faktörler	Gruplar	Sayı	$\bar{x}$	SS	F	P
Meslekten Aldıkları Manevi Doyum	Duygusal Tükenme	Evet*	139	26,08	13,27	19,588	0,000
		Bazen*	86	34,09	13,26		
		Hayır*	40	38,83	11,18		
	Duyarsızlaşma	Evet*	139	6,67	6,28	14,219	0,000
		Bazen*	86	8,17	5,63		
		Hayır*	40	12,55	6,76		
	Kişisel Başarı	Evet*	139	24,22	8,62	4,193	0,016
		Bazen	86	22,41	6,56		
		Hayır*	40	20,23	8,99		
Yönetim Desteği	Duygusal Tükenme	Evet	130	29,02	13,32	1,832	0,162
		Bazen	87	32,61	14,25		
		Hayır	48	31,27	14,35		
	Duyarsızlaşma	Evet	130	7,03	5,90	3,461	0,033
		Bazen	87	9,31	6,63		
		Hayır	48	8,50	7,20		
	Kişisel Başarı	Evet	130	23,65	8,75	0,746	0,475
		Bazen	87	22,47	7,69		
		Hayır	48	22,35	7,34		
Meslektaşlarının Onay ve Desteği	Duygusal Tükenme	Evet	146	29,28	13,93	2,880	0,058
		Bazen	89	31,01	14,05		
		Hayır	30	35,83	11,91		
	Duyarsızlaşma	Evet	146	7,51	6,04	7,104	0,001
		Bazen	89	7,55	6,46		
		Hayır	30	12,13	7,08		
	Kişisel Başarı	Evet	146	23,97	8,69	3,417	0,034
		Bazen	89	22,56	6,36		
		Hayır	30	19,87	9,55		

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinin meslekten aldıkları manevi doyum değişkenine göre Levene varyansların homojenliği testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve duygusal tükenme ve duyarsızlaşma faktörleri varyanslarının homojen olduğu ( $LF_{\text{Duygusal Tükenme}}=1,568$ ;  $p=0,210$ ;  $LF_{\text{Duyarsızlaşma}}=0,635$ ;  $p=0,531$ ) saptanırken kişisel başarı faktörü varyanslarının homojen olmadığı ( $LF_{\text{Kişisel Başarı}}=3,552$ ;  $p=0,030$ ) saptanmıştır. Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri altında incelendiğinde meslekten aldıkları manevi doyum için duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinde anlamlı bir farklılık olduğu ( $F_{\text{Duygusal Tükenme}}(2,262)=19,588$ ;  $p=0,000$ ;  $F_{\text{Duyarsızlaşma}}(2,262)=14,219$ ;  $p=0,000$ ;  $F_{\text{Kişisel Başarı}}(2,262)=4,193$ ;  $p=0,016$ ) tespit edilmiştir. Meslekten aldıkları manevi doyum değişkenine göre meslekten manevi doyum alan matematik öğretmenlerinin meslekten bazen manevi doyum alan ve meslekten manevi doyum almayan matematik öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinde daha az duygusal tükenme yaşadıkları görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,130$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Meslekten manevi doyum almayan matematik öğretmenlerinin, meslekten manevi doyum alan matematik öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinde daha fazla duyarsızlaştıkları ve kendilerini kişisel başarı faktörüne göre daha başarısız gördükleri belirlenmiş ve test sonucu hesaplanan etki büyüklükleri ( $\eta^2=0,098$  ve  $\eta^2=0,031$ ) farklılıkların orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinin yönetim desteği değişkenine göre Levene varyansların homojenliği testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri varyanslarının homojen olduğu ( $LF_{\text{Duygusal Tükenme}}=0,906$ ;  $p=0,405$ ;  $LF_{\text{Duyarsızlaşma}}=1,993$ ;  $p=0,138$ ;  $LF_{\text{Kişisel Başarı}}=0,957$ ;  $p=0,385$ ) saptanmıştır. Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri altında incelendiğinde yönetim desteği için duyarsızlaşma faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu ( $F_{\text{Duyarsızlaşma}}(2,262)=3,461$ ;  $p=0,033$ ) tespit edilmiştir. Yönetim desteği değişkenine göre yönetimin desteğini bazen alan matematik öğretmenlerinin, yönetimin desteğini her zaman alan matematik öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinde daha fazla duyarsızlaştıkları ve etki büyüklüğüne ( $\eta^2=0,026$ ) göre bu farkın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinin meslektaşlarının onay ve desteği değişkenine göre Levene varyansların homojenliği testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve duygusal tükenme ve duyarsızlaşma faktörleri varyanslarının homojen olduğu ( $LF_{\text{Duygusal Tükenme}}=0,850$ ;  $p=0,429$ ;  $LF_{\text{Duyarsızlaşma}}=0,342$ ;  $p=0,711$ ) saptanırken kişisel başarı faktörünün varyanslarının homojen olmadığı ( $LF_{\text{Kişisel Başarı}}=4,553$ ;  $p=0,011$ ) saptanmıştır. Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeyleri duygusal tüken-

me, duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörleri altında incelendiğinde meslektaşlarının onay ve desteği için duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinde anlamlı bir farklılık olduğu ( $F_{\text{Duyarsızlaşma}}(2,262)=7,104$ ;  $p=0,001$ ;  $F_{\text{Kişisel Başarı}}(2,262)=3,417$ ;  $p=0,034$ ) tespit edilmiştir. Meslektaşlarının onay ve desteği değişkenine göre sırasıyla meslektaşlarının onay ve desteğini almayan, bazen alan ve her zaman alan matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde daha fazla duyarsızlaştıkları ve hesaplanan etki büyüklüğüne ( $\eta^2=0,051$ ) göre bu farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Meslektaşlarının onay ve desteği değişkenine göre meslektaşlarının onay ve desteğinin her zaman alan matematik öğretmenlerinin, meslektaşlarının onay ve desteğinin desteğini almayan matematik öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinde daha fazla kişisel başarı yaşadıkları ve etki büyüklüğüne ( $\eta^2=0,025$ ) göre bu farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, çalıştığı kurum türü, yaş, mesleki kıdem, meslekten aldığı manevi doyum, yönetim desteği ve meslektaşlarının onay ve desteği değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılan bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretmenlerinin yüksek düzeyde duygusal tükenme, düşük düzeyde duyarsızlaşma ve düşük düzeyde kişisel başarı yaşadıkları görülmektedir. Bu bulgu tükenmişlik ile ilgili en temel boyutun ve en net göstergenin duygusal tükenme boyutu olduğu görüşü ile tutarlılık göstermektedir (Maslach vd., 2001). Amasralı (2014) ortaokul ve lise matematik öğretmenleri ile ilgili yaptığı çalışmada, Kıral ve Diri (2016) ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada ve Yeğin (2014) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde duygusal tükenme, düşük düzeyde duyarsızlaşma ve kişisel başarı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Buna karşılık Sağır vd. (2014) ve Dönük (2019) duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişliğin düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Elbadi (2019) ise matematik öğretmenlerinin tükenmişliği ile ilgili yaptığı çalışmasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında tükenmişliğin düşük düzeyde, kişisel başarı açısından ise yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Matematik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre duyarsızlaşma ve kişisel başarı faktörlerinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre duygusal tükenme faktörü incelendiğinde kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından anlamlı olarak farklılık gösterdiği ve daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Dönük (2019), Ekinci (2013), Elbadi (2019), Köksal (2018), Sağır vd., (2014) da cinsiyet ile duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Buna karşılık Amasralı (2016) ortaokul ve lise matematik öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada cinsiyet ile duyarsızlaşma arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaştıkları, Başol ve Altay (2009) erkek öğretmenlerin duygusal tükenmiş-

liğinin daha fazla olduğu, Kıral ve Diri (2016) kadın öğretmenlerin kişisel başarı faktöründe daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve Yeğin (2014) ise kadın öğretmenlerin tükenmişliğinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre duygusal tükenme ilişkisi başka araştırmalar incelendiğinde genel olarak mevcut çalışmadan farklılık göstermektedir. Dönük (2019), Ekinci (2013), Elbadi (2019), Köksal (2018), Sağır vd., (2014) cinsiyet ile duygusal tükenme arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu farklılığın nedeni uzaktan eğitim sürecinde kadın öğretmenlerin ev içindeki sorumluluklarının artması ve sosyal desteğin yeterli seviyede olmaması olabilir. Khan vd. (2006) lise öğretmenlerinde duygusal sosyal destek ve iş tükenmişliği ile ilgili araştırmalarında sosyal destek arttıkça duygusal tükenmişliğin azaldığı tespit edilmiştir. Köksal (2018) matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri ile ilgili araştırmasında, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinden daha fazla destek aldıklarını, daha fazla işbirliği içerisinde bulduklarını, okula daha fazla güven duyduklarını, okul müdürlerinin daha fazla önem verdiklerini algıladıkları ve destekleyici müdür davranışının duygusal tükenmişliği azalttığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda kadın matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okul iklimi ile ilgili algılarında meydana gelen olumsuzluklar, daha fazla duygusal tükenmişlik yaşamalarına neden olmuş olabilir.

Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişliklerinin çalıştıkları kurum türü değişkenine göre incelendiği çalışmada ortaokul kademesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin lise kademesinde görev yapan matematik öğretmenlerine göre oldukça fazla duygusal tükenme yaşadıkları belirlenmiştir. Ancak Amasralı (2016) ve Köksal (2018)'in matematik öğretmenleri ile ilgili çalışmalarında tükenmişlik ile öğretmenlerin ortaokul veya lisede çalışmaları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Duman vd. (2020)'nin farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile ilgili çalışmalarında lisede görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin, ortaokul ve okul öncesi kademelerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum uzaktan eğitim sürecinde ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre öğrenci, okul ve örgütsel engellere daha fazla maruz kaldıkları şeklinde açıklanabilir.

Uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre incelendiği çalışmada yaşları 31-40 arasında olan öğretmenlerin, 41 ve üstü yaştaki öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları görülmüştür. Amasralı (2016) ve Köksal (2018) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin yaş değişkenlerinin arttıkça duygusal tükenmişliklerinin azaldığını tespit etmişlerdir. Yaşça büyük olan matematik öğretmenlerinin duygusal tükenmişliklerinin yaşça daha genç matematik öğretmenlerine göre duygusal tükenmişliklerinin az olmasının nedenleri mesleki tecrübelerinin fazla olması, problemlerle başa çıkma becerilerinin gelişmiş olması ve kendilerine duydukları güven olabilmektedir. Kıral ve Diri (2016) 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaştıklarını belirtmektedirler. Bu durum öğretmen-

lerin ilk yıllarda idealist olmaları ve beklentilerinin fazla olması ile açıklanabilmektedir (Kıral ve Diri, 2016). Buna karşın Başol ve Altay (2009) yaş değişkenine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşırken Yeğin (2014) ise 30 yaş üzerinde olan öğretmenlerin daha fazla tükendiği sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelendiği çalışmada öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu durum matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdeme göre değişmediğini göstermektedir. Mesleki kıdem ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki başka araştırmalarda da incelendiğinde, mevcut çalışmada elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Başol ve Altay (2009), Köksal (2018), Sağır vd. (2014) çalışmalarında kıdem ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmamışlardır. Buna karşılık Amasralı (2016) ve Yeğin (2014)'in yapmış oldukları çalışma bulgularına göre kıdem arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Ekinci (2013)'nin yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kıdemleri arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenmenin arttığı, kişisel başarı boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın Yılmaz Toplu (2012) kıdem arttıkça duyarsızlaşmanın azaldığı ve kişisel başarı tükenmişliğinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Avşaroğlu vd. (2005) 20 yıl ve üstünde görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme yaşadıklarını ve görev süresinin uzun olmasının duygusal tükenmeye neden olarak gösterilebileceğini belirtmektedirler.

Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeylerinin meslekten aldıkları manevi doyum değişkenine göre incelendiği çalışmada sırasıyla meslekten manevi doyum almayan, bazen doyum alan ve her zaman doyum alan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları belirlenirken, manevi doyum almayan öğretmenlerin, her zaman doyum alan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaştıkları ve kendilerini daha başarısız hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetim desteği değişkenine göre yönetimin desteğini bazen alan matematik öğretmenlerinin, yönetimin desteğini her zaman alan matematik öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinde daha fazla duyarsızlaştıkları görülürken, meslektaşlarının onay ve desteği değişkenine göre sırasıyla meslektaşlarının onay ve desteğini almayan, bazen alan ve her zaman alan matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde daha fazla duyarsızlaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca meslektaşlarının onay ve desteğini her zaman alan matematik öğretmenlerinin, meslektaşlarının onay ve desteğini almayan matematik öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinde daha fazla kişisel başarı yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Köksal (2018) destekleyici müdür davranışının matematik öğretmenlerini olumlu yönde etkilediğini, öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerini azalttığını, kişisel başarılarını arttırdığını ve işbirlikçi öğretmen davranışına sahip kurumlarda çalışan öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin arttığını, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığını tespit etmiştir. Elbadı (2019) ise yaptığı çalışmada yönetim desteği ile tükenmişlik arasında anlamlı fark bulmamıştır.

## Öneriler

Uzaktan eğitimin önünde birtakım engeller bulunmaktadır. Bu engellerin aşılması ile öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları tükenmişliklerinin giderilmesi sağlanabilir.

Örgütsel engellerin kaldırılabilmesi için ilk olarak dersin işlenmesinin kolaylaştırılması adına matematik öğretmenlerine uzaktan eğitim sürecinde gerekli materyallerin (grafik tablet, kamera, vs.) ücretsiz verilmesi ve EBA üzerinden etkileşimli ders işleyebilecekleri dijital ortam oluşturulması sağlanmalıdır. Ekran karşısında öğrencilerin dikkatlerinin eksilmemesi amacıyla ders sürelerinin 30 dakikaya indirilmesine rağmen müfredatta herhangi bir değişim yapılmamıştır. Bu durum öğretmenlerde ders müfredatını yetiştirme kaygısına dönüşebilmektedir. Bu kaygının giderilmesi amacıyla müfredatın sadeleştirilmelidir.

Öğrenci engellerinin kaldırılabilmesi için ailelerin ders süresinde öğrenciye müdahale etmemeleri gerekmektedir. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim gibi öğrenci ve öğretmen arasında olduğu konusunda aileler bilgilendirilerek müdahalelerin minimize edilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca ödev kontrolünün yapılabilmesi ve ödevlerle ilgili geribildirim verilebilmesi için öğrencilerin yaptıkları ödevleri öğretmene gönderebileceği dijital ortam oluşturulmalıdır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki duygusal bağın kopmaması için ders dışında görüşmeler yapılmalıdır.

Son olarak uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin iş yükünü azaltmak adına okul yönetiminin öğretmene desteğini sürdürmesi ve öğretmenin teknoloji konusundaki eksikliğine çözüm bulması ile okul engelleri kaldırılabilir. Öğretmenlere verilecek destek ile öğretmen manevi doyum sağlayabilir ve yönetim desteği ile uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı tükenmişliği bir miktar da olsa tolere edebilir.

Bu çalışmada elde edilen veriler, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile uygun örnekleme yöntemine göre ulaşılan matematik öğretmenlerinden çevrimiçi ortamdaki anket ile toplanmıştır. Mevcut çalışmada nicel desende tarama modeli kullanılmıştır. İleride benzer çalışmalar yapacak araştırmacılar, nitel veya karma araştırmalar yürüterek mesleki tükenmişlik ile ilgili daha derinlemesine bulgular elde edebilirler.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini inceleyen nicel ve nitel çalışmaların artırılması, daha geniş örneklemlerle çalışmaların gerçekleştirilmesi analizlerin genellenbilmesinde katkı sağlayacaktır.

Mevcut çalışma Akdeniz Bölgesinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlikleri ile ilgili bulgularla sınırlıdır. Ülke genelinde yapılacak daha kapsamlı çalışmalar ile analizlerin daha genellenebilir olacağı düşünülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenlerine odaklanan bu çalışma yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenler veya farklı branşlarda görev yapan öğretmen ve akademisyenlerin mesleki tükenmişliklerine yönelik gerçekleştirilebilir.



## Kaynakça

- AKÇAMETE, G. Koner, S. Ve Sucuoğlu, B. (2001). *Tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Nobel Yayınları. ss. 74 – 75
- AMASRALI, A. (2016). Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- ARDIÇ, K. ve Polatçı, S. (2008). *Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği)*. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(2), 69-96.
- ASLAN, R. (2020). *Covid-19: Yeni dönemin nano habercisi*. Ayrıntı Dergisi, 8(90), 69-74.
- AVCI, Ü., ve Seferoğlu, S. S. (2011). *Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler*. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9, 13-26.
- AVŞAROĞLU, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). *Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 115-129.
- BAKIRHAN, İ. (2015). Okul sessizliği ve öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BAŞOL, G. ve Altay, M. (2009). *Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15(2), 191-216.
- BAUER, J., Stamm, A., Vırnich, K., Wissing, K., Muller, U., Wirsching, M. ve Schaarschmidt, U. (2006). *Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers*. International archives of occupational and environmental health, 79(3), 199-204.
- BAYKOÇAK, C. (2002). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunları ve tükenmişlik düzeyleri Bursa ili uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- BUDAK, G., ve Sürgevil, O. (2005). *Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama*. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20(2), 95-108.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- CAN, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- CENGİL, M. (2010). *Din görevlileri ve Kur'an kursu öğreticilerinin tükenmişlik düzeyleri*. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 10(3), 79-101.
- CHOONG, Y. O., Wong, K. L. Ve Lau, T. C. (2012). *Organizational commitment: An empirical investigation on the academicians of Malaysian private universities*. Business and Economics Research Journal, 3(2), 51-64.
- ÇAPRI, B. (2006). *Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 62-77.

- ÇAVUŞ, M. F., Gök, T. ve Kurtay, F. (2007). *Tükenmişlik: meslek yüksekokulu akademik personeli üzerine bir araştırma*. Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences, 16(2), 97-108.
- DOĞAN, A., Demir, R. ve Türkmen, E. (2016). *Rol belirsizliğinin, rol çatışmasının ve sosyal desteğin tükenmişliğe etkisi: devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademik personelin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 30(1).
- DORMAN, J. (2003). *Testing a model for teacher burnout*. Austrian Journal of Educational & Developmental Psychology, 3, 35-47.
- DÖNÜK, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık (Malatya ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- DUMAN, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. (2020). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Tutumlarının İncelenmesi*. Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 1098-1127. DOI: 10.33711/yyuefd.800925
- EKİNCİ, N. (2013). *Öğretmenlerin öfke ifade tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- ELBADİ, B. C. (2019). *Matematik öğretmenlerinde mesleki tükenmişliği etkileyen bazı demografik özelliklerin incelenmesi: Adana ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- ERTÜRK, E., ve Keçecioğlu, T. (2012). *Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: öğretmenler üzerine örnek bir uygulama*. Ege Akademik Bakış, 12(1), 39-52.
- FİDAN, M. (2020). *"Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkökulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri*. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 24-43.
- FİLİZ, Z. (2014). *Öğretmenlerin iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10(23), 157-172.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974). *Staff burnout*. Journal of Social Issues, 30, 159-165.
- GALUSHA, J. M. (1998). *Barriers to learning in distance education*. University of Southern Mississippi.
- GEZER, E., Yenal, F. ve Şahan, H. (2009). *Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile sosyodemografik değişkenleri arasındaki ilişki*. Journal of International Social Research, 1(6), 244-250.
- GÜNDÜZ, B. (2005). *İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 152-166.
- HAİR, J. F., Babin, B., Money, A.H. Ve Samouel, P. (2003). *Essentials of business research methods*. United States of America: John Wiley & Sons.
- HAİR, J. F. J., Money, A. H., Samouel, P. ve Page, M. (2007). *Research methods for business*. United States of America: John Wiley & Sons.
- HARASİM, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Taylor & Francis.
- HİLLİ, C. (2020). *Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research Project*. Educational Action Research, 28(1), 38-52. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1526695>

- HUBERMAN, M. (1993). *Burnout in teaching careers*. European Education, 25(3), 47-69.  
<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf>,  
“YKS Değerlendirme Raporu”, 5 Temmuz 2020.
- <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>, MEB 2020, 14 Eylül 2020.
- <https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/duyussal-ozellik-matematik-basarisi.pdf>, “Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerinin Matematik Başarılarına Etkisi”, PANAL, A. (tarih yok), 5 Temmuz 2020.
- İNCE, N. B. Ve Şahin, A. E. (2015). *Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu’nu Türkçe’ye uyarlama çalışması*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6(2), 385-399.
- KAÇMAZ, N. (2005). *Tükenmişlik (burnout) sendromu*. İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68(1), 29-32.
- KAYIŞ, A. (2008). *Güvenirlilik analizi*. İçinde: Kalaycı, Ş. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 403-419.
- KHAN, J.H., Schneider, K.T., Jenkins-Henkelman, T.M. ve Moyle, L.L. (2006). *Emotioanal social support and job burnout among high school teachers: is it all due to dispositional affectivity?*. Journal of Organizational Behavior. (27), 793-807.
- KIRAL, E. Ve Diri, M. S. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(39), 125-149.
- KOKKİNOS, C. M. (2007). *Job stressors, personality and burnout in primary school teachers*. British journal of educational psychology, 77(1), 229-243.
- KÖKSAL, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KUTANİŞ, R. Ve Karakiraz, A. (2013). *Akademisyenlerde tükenmişliğin Kopenhag tükenmişlik envanteri (cbi) ile ölçülmesi: bir devlet üniversitesi örneği*. İşletme Bilimi Dergisi, 1(2), 13-30.
- MASLACH, C. Ve Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. Journal of organizational behavior, 2(2), 99-113.
- MASLACH, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B. ve Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory*, Mind Garden.
- MASLACH, C., Schaufeli, W. B. Ve Leiter, M. P. (2001). *Job burnout*. Annual review of psychology, 52(1), 397-422.
- MONTGOMERY, C. ve Rupp, A. A. (2005). *A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers*. Canadian Journal Of Education/Revue Canadienne De L’éducation, 458-486.
- MOORE, J. L., Dickson-Deane, C. Ve Galyen, K. (2011). *e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?*. The Internet and Higher Education, 14(2), 129-135.  
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- NAKTİYOK, A. ve Kaygın, E. (2012). *Tükenmişlik ve iş tatmini düzeylerini belirlemeye yönelik akademik personel üzerinde bir uygulama*. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4(1), 23-32.

- NUNNALLY, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill Company.
- OCAK, G. Ve Olur, B. (2018). Öğretmenlik mesleğinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler. M. Er-gün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın) (1.basım, ss.219-246). Pegem Akademi.
- OTACIOĞLU, S. G. (2008). *Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 103-116.
- ÖZCAN, D. (2019). Okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Ankara örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ROOHANİ, A. ve Iravani, M. (2020). *The relationship between burnout and self-efficacy among iranian male and female efl teachers*. Journal of Language and Education, 6(1), 173-188.
- SAĞIR, M., Ercan, O., Duman, A. ve Bilen, K. (2014). *Matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(27), 277-294.
- SAĞLAM, B. Ve Berberoğlu, M. (2010). *Meslek yüksekokulu akademik personellerinin tükenmişliği ve iş tatmini üzerine bir araştırma*. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elekt-ronik Dergisi, 1(2), 102-118.
- SKAALVİK, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relati-ons*. Teaching And Teacher Education, 26(4), 1059-1069.
- SLİVAR, B. (2001). *The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students*. Horizons of Psychology, 10(2), 21-32.
- SOYER, F., Can, Y. ve Kale, F. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi*. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergi-si, 3(3), 259-271.
- TERZİ, Y. ve Sağlam, V. (2008). *Araştırma görevlilerinin mesleki tükenmişlik durumu*. Physical Scien-ces, 3(1), 52-58.
- YILMAZ TOPLU, N. (2012). Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst-itüsü, Aydın.
- TÜMKAYA, S. (2000). *Akademik tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(19).
- TÜMKAYA, S. Ve Çavuşoğlu, İ. (2010). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 468-481.
- TSOULOUPAS, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. Ve Barber, L. K. (2010). *Exp-loring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaus-tion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation*. Educational Psycho-logy, 30(2), 173-189.
- YEĞİN, H. İ. (2014). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. EKEV Akade-mi Dergisi, 18(58), 315-332.
- YENİLMEZ, K. Ve Duman, Ö. A. (2008). *İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri*. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(19), 251-268.

# TIP EĞİTİMİNDE MOBİL TEKNOLOJİ DESTEKLİ ACIL UZAKTAN ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Alper ALTUNÇEKİÇ<sup>1</sup>, Arzu ALTUNÇEKİÇ YILDIRIM<sup>2</sup>**

1 Dr., Gazi Üniversitesi Tusaş Kazan Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, altuncecik@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3649-0991.

2 Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Tıp Fakültesi, arzaltu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1141-9838.

Geliş Tarihi: 20.04.2021 Kabul Tarihi: 27.12.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.923420

**Öz:** Toplum için nitelikli koruyucu, tedavi edici ve rehabilitasyon hizmeti sunmayı amaçlayan ilgi, beceri, değer ve davranışlar konusunda yeterli ve yetkin “iyi hekimler” yetiştirmeyi hedefleyen tıp eğitimi günümüzde COVID-19 salgını nedeni ile yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçmek durumunda kalmıştır. Bu geçiş yoğun olarak laboratuvar ve klinik ortamlarda eğitim gören öğrencilerin eğitimlerini çevrimiçi devam ettirme zorunluluğu doğurmuştur. Uzaktan eğitim ortamında işlenen derslerde öğrencilerin buldukları ortamdan ziyade öğrenme, kaynaklara erişebilme ve kullanabilme özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen “DERS” mobil uygulaması Dönem 4 Enfeksiyon ve Klinik Mikrobiyoloji dersinde mobil öğrenme ortamı olarak kullanılmıştır. Araştırma süresince kullanılan mobil öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve mobil öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma, tıp eğitimi alan 66 öğrenci ile 32 saatlik Dönem 4 Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji dersinde gerçekleştirilmiş ve uygulama sonrasında öğrencilerin akademik başarılarında ve mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mobil Öğrenme, Acil uzaktan öğretim, Akademik başarı, Tıp eğitimi, Hazırbulunuşluk

# THE IMPACT OF MOBILE TECHNOLOGY-SUPPORTED EMERGENCY REMOTE TEACHING ON SUCCESS IN MEDICAL EDUCATION

## Abstract:

Aiming to raise “good physicians” with adequate and distinct qualifications concerning the care, skills, values and behavior with the objective of providing protective, curative and rehabilitative services for society, medical education has had to transition from face-to-face education to distance education due to the COVID-19 pandemic. This transition has brought about the obligation for students who had been trained mostly in the laboratory and clinical settings to pursue online education. Instead of the physical setting in which students are present, distance education brings learning, access to resources and the usage of these resources to the foreground. To this end, the mobile application named “DERS” (class/course in Turkish) developed by the researcher was used as the mobile learning environment for the course titled Infectious Diseases and Clinical Microbiology offered in the fourth year. The impact of the mobile learning environment used throughout the course of the study on academic success and mobile learning readiness levels among students was assessed. The study was conducted during the fourth year course titled Infectious Diseases and Clinical Microbiology of 32 hours conducted with 66 medical students; significant differences in the academic success and mobile learning readiness levels among students were identified at the end of the study.

**Keywords:** mobile learning, emergency remote teaching, medical education, academic success, readiness

## Giriş

Acil uzaktan eğitim, ortaya çıkan bir kriz veya acil durumda yüz yüze eğitim faaliyetlerinin devam ettirilebilmesi imkânsız hale geldiğinde, olağanüstü koşulların ortadan kalkıp tekrar yüz yüze eğitime devam edilecek olan zorunlu eğitimlerin uzaktan eğitim çözümleri ile sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Hodges vd., 2020). Sezgin (2021) ise acil uzaktan eğitimi kriz zamanlarında teknolojik araçların yardımıyla uzaktan erişimle öğrenme faaliyetlerini yüz yüze eğitime benzetme süreci olarak tanımlamıştır. Günümüzde COVID-19 salgını ile eğitimin her kademesinde olduğu gibi tıp eğitimi de kesintiye uğramış ve acil uzaktan eğitime geçilmiştir.

Tıp biliminin ne kadar dinamik olduğu ve tıp eğitimi uygulamalarının ne kadar çabuk değiştiği düşünüldüğünde, bu eğitimin en iyi nasıl sunulacağına dair arayış-

ların ivme kazanarak sürmesi şaşırtıcı değildir (Özdemir, 2005). Tıp eğitimi, toplum için nitelikli koruyucu, tedavi edici ve rehabilitasyon hizmeti sunmayı amaçlayan ilgi, beceri, değer ve davranışlar konusunda yeterli ve yetkin “iyi hekimler” yetiştirmeyi hedefler. Özellikle kavramsal bilgi aktarımının ötesinde laboratuvar ve klinik uygulamalarının yoğun olarak kullanıldığı, temel amacı toplumun sağlığını iyileştirmek ve kuramsal bilgilerin yanı sıra beceri kazandırmayı hedefleyen (Batı ve Seyrek 2020) tıp eğitiminin çevrimiçi verilmesinin birçok olumsuz etkisi olmuştur.

Gelinen bu noktada öğrencilerin bulunduğu yer değil, zamanlarını etkili bir şekilde öğrenme, analiz etme, tartışma ve problem çözüme unsurları için kullanmalarının önü açılmalıdır (Taylor vd., 2020). Değişen öğrenci ihtiyaçlarına, öğrenme bağlamlarına, araçların kullanılabilirliği ve erişilebilirliğine odaklanılmalıdır (Bozkurt ve Sharma 2020). Bu nedenle tüm programlarda olduğu gibi tıp eğitiminde de çevrimiçi dersleri destekleyici teknolojilerin kullanılmasının önemi anlaşılmıştır. Bu bağlamda mobil teknolojilerin kullanılması zamandan ve mekândan bağımsız öğrenen-öğreten, öğrenen-öğrenen düzeyinde sosyal etkileşimi artırıcı etkisi ile ön plana çıkmaktadır. (Bernacki, Crompton ve Jeffrey 2020; Crompton ve Burke 2020; Genç ve Bayburt 2015; Karadeniz ve Oran 2007; Lau ve diğerleri 2020; Nie ve diğerleri 2020). Mobil teknolojilerin bir ürünü olan mobil öğrenmenin (m-öğrenme) tıp eğitiminde kullanılmasının bu süreçte etkili olacağı aşikardır.

Mobil teknolojilerin eğitimde kullanımı günümüzde ortaya çıkan bir kavram değildir. Mobil teknolojiler ve eğitim kavramının bir arada kullanılması ilk olarak 2000 yılında ortaya atılmış ve “m-öğrenme: Mobil, Kablosuz, Cebinde Öğrenme (mLearning: Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning)” (Quin, 2000) başlıklı çalışma ile ilk yayınlar arasındaki yerini almıştır. Aradan geçen 5 yıllık süreçte mobil teknolojilerin eğitim alanında kullanımı gözlemleyen Traxler (2005) 2005 yılında m-öğrenme tek veya baskın teknolojilerin elde taşınan veya avuç içi cihazlar olduğu herhangi bir eğitim koşulu olarak tanımlamış, ayrıca m-öğrenmenin sadece taşınabilir bir e-öğrenme olarak kalmaması için önerilerini de sunmuştur. Bu görüş günümüze kadar geçerliğini korumuş ve m-öğrenme ile ilgili yapılan tanımlara öncü olmuştur. M-öğrenme kişisel elektronik cihazlar kullanılarak zaman ve mekândan bağımsız, sosyal etkileşim ve içerik yoluyla çok yönlü bir öğrenmedir (Crompton, 2013; Laoris ve Eteokleus, 2005; Mutlu, Yenigün ve Uslu 2006; Topaloğlu 2020; Virvou ve Alepis, 2005). M-öğrenme, e-learning center 2020 mobil öğrenme kılavuzunda ise; öğrenme materyallerini öğrenen için uygun bir zamanda ve yerde erişilebilir ve etkili hale getirmek için teknolojinin kullanılması olarak tanımlanmıştır. M-öğrenme ile ilgili yapılan tüm tanımlar incelendiğinde mobil teknolojilerin eğitsel amaçlı, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamı olduğu vurgusu göze çarpmaktadır.

COVID-19 salgını döneminde tıp eğitimini uzaktan eğitim yoluyla almak zorunda kalan öğrencilerin mesleki uygulama ve vaka inceleme imkanlarının olmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmada tıp öğrencilerine yönelik uzaktan eğitim faaliyetle-

rinin m-öğrenme ortamları ile desteklenmesi düşünülerek DERS uygulaması geliştirilerek çevrimiçi ders süresi ile sınırlı kalmadan soru cevap ve tartışma gibi ortamlar oluşturulmuştur. M-öğrenme sürecinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasının deney ve kontrol gruplarında yer alan tıp öğrencilerinin akademik başarılarına (AB) ve m-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerine (MÖYHD) etkisinin olup olmadığının ortaya çıkarılması araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

## **Yöntem**

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın deneysel çalışması 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde Türkiye’de faaliyet gösteren bir devlet üniversitesinin tıp fakültesinde dönem 4 Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji dersinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmaya bu dersi uzak eğitim yöntemi ile alan 73 tıp fakültesi öğrencisi katılmıştır. Deney ve kontrol grupları, araştırmada iç geçerliğin yükseltilmesi ve gruplardan kaynaklanacak hatanın azaltılması amacıyla basit rastgelen örnekleme yöntemiyle atanmıştır. Hem deney hem de kontrol gruplarında elde edilen veriler bilgisayar programına aktarıldıktan sonra uç değer kontrolü yapılmıştır. MANOVA temel varsayımları karşılandığında güçlü bir istatistiksel yöntemdir. Bu varsayımlardan bazıları; verilerin normal dağılımı, doğrusallık ve uç değerlerin veri setinden çıkartılmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normalliği ve doğrusallık koşullarını sağlayan araştırma verilerinde uç değerlerin tespit edilmesi ve veri setinden çıkarılması işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çarpıklık katsayısı  $\pm 3$  aralığı dışında kalan 4 katılımcının cevapları veri setinden çıkarılmıştır. Bunun yanında eksik/kayıp veri düzeltme yöntemleriyle doldurulamayan (cevapların %40’ından daha fazlası boş olan) 3 katılımcının da cevapları analizlere dahil edilmemiştir (Osborne, 2013). Böylece 7 katılımcının cevapları araştırma verileri kapsamına alınmamıştır. Araştırmada m-öğrenme destekli uzaktan eğitim (MDUE) alan deney grubu 33, uzaktan eğitim alan kontrol grubu ise 33 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde ön test sonuçları dikkate alınmış ve rastgele ikiye ayrılan grupların puanları arasındaki puan farkına bakılarak puanı diğer gruptan 0.01 puan düşük olan grubun deney grubu olmasına karar verilmiştir.

### **İşlem Basamakları**

Araştırmanın deneysel uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde okutulan Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu ders salgın nedeniyle yoğunlaştırılmış ve uzaktan eğitim yoluyla 2 haftalık (32 saat) bir zaman dilimi içerisinde tamamlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere AB testi ve mobil öğrenme hazırbulunuşluk (MÖH) ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma süresince, MDUE’nin tıp öğrencilerinin AB’na ve MÖH düzeylerine etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve mobil platformlarda yayınlanan “DERS” uygulaması çevrimiçi ders süresince öğretim elemanı

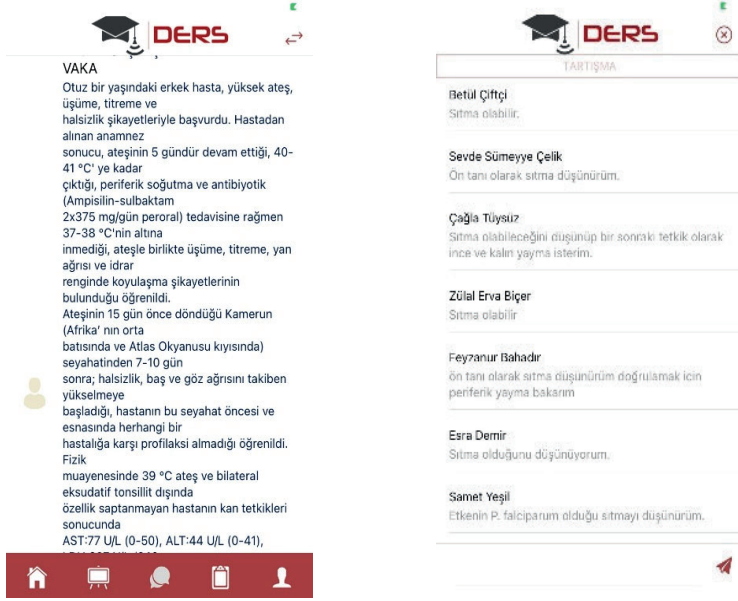


tarafından kullanılmıştır. Geliştirilen bu uygulama, uzaktan eğitim süresince çevrimiçi dersler dışında da laboratuvar ve klinik ortamından yoksun olan öğrencilerin ders ile ilgili farklı aktiviteler yapmasına olanak sağlamaktadır. Uygulama üzerinden öğrencilere konulara göre oluşturulan doküman ve video paylaşımları yapılmış ve onların ders saatleri dışında da bilgiye erişebilmeleri amaçlanmıştır. Yine uygulama üzerinden araştırmacı tarafından belirli aralıklarla öğrencilere çoktan seçmeli sorular yöneltilerek cevaplamaları istenmiştir. Ayrıca uygulama ortamında öğrenciler için örnek vakalar paylaşılmış, araştırmacı tarafından takip aşamalarına ilişkin zaman zaman yönlendirmeler yapılarak öğrencilerin vaka hakkında görüşleri alınmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dersi ise ders planında yer aldığı gibi uzaktan eğitim yöntemi ile aynı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çevrim içi dersleri sanal sınıf ortamında gerçekleştirilmiş olup sunuş yoluyla eğitim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı iç geçerliği tehdit edebilecek deneysel manipülasyon olmaması amacıyla kontrol grubu ile WhatsApp sosyal iletişim uygulaması üzerinden video ve dosya paylaşımları yapmış ve belirli aralıklarla sorular yönlendirerek tartışma ortamının oluşmasını sağlamıştır. Katılımcılardan gelen dönütler kısa sürede cevaplanarak grupla paylaşılmıştır. Deney grubunda kullanılan DERS uygulamasına ilişkin ana ekran görüntüleri aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1: DERS Uygulaması Konulara göre doküman paylaşım ekran görüntüsü

## Tıp Eğitiminde Mobil Teknoloji Destekli Acil Uzaktan Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi



Şekil 2: DERS uygulaması vaka inceleme (tartışma) ekran görüntüsü



Şekil 3: DERS uygulaması soru ekran görüntüsü

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak AB düzeyini belirlemek için ilgili dersin konularını kapsayan ve alan uzmanı öğretim elemanı tarafından geliştirilen 18 mad-

delik çoktan seçmeli test kullanılmış olup AB testine ilişkin Kuder-Richardson 21 (KR-21) iç tutarlılık katsayısı 0.78 olarak belirlenmiştir. MÖH düzeyini belirlemek için de Gökçearslan, Solmaz ve Kukul (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan MÖH ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur. AB testi uzman görüşleri doğrultusunda 15 maddeye düşürülerek geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır. MÖH ölçeği iyimserlik, öz-yeterlilik ve kendi kendine öğrenme olmak üzere 3 alt faktör, toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekler araştırma öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada cevap aranan problemlere yönelik uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 programı kullanılmıştır. Grupların AB ile MÖH ön test son test ortalama puanları arasındaki farka göre analiz edilmiştir. Toplanan verilerin normal dağılım özelliği Shapiro-Wilk ile test edilmiş olup analiz sonucunda akademik başarı puanlarının p değeri 0.124, MÖH puanlarının p değeri ise 0.402 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, verilerin normallik şartını taşıdığı için parametrik analizlerin kullanılmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Dönem 4 Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji dersine yönelik AB puanları ile MÖH puanlarının araştırma öncesinden araştırma sonrasına değişimini karşılaştırabilmek için çalışmanın bağımlı değişkenleri olan AB ve MÖH fark puanlarına yönelik farklı grupta olmanın etkisinin belirlenmesi amacıyla MANOVA (Çok Değişkenli Varyans Analizi) kullanılmıştır. MANOVA kullanılmasının temel amacı, bağımsız gruplar için t-testi ile yapılacak analizlerde her defasında tek bir bağımlı değişken, bağımsız değişkenler ile karşılaştırılacak ve sonucunda her analiz için oluşabilecek Tip I hatanın artmasının engellenmesidir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında olmanın bağımlı değişkenlere yönelik etkisinin incelendiği analizlere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Puanları

Kontrol Grubu			Deney Grubu		
Öğrenci	Ön test puanı	Son test puanı	Öğrenci	Ön test puanı	Son test puanı
Ö1	11	10	Ö1	11	14
Ö2	10	13	Ö2	10	14
Ö3	10	11	Ö3	10	10
Ö4	10	13	Ö4	9	12
Ö5	9	12	Ö5	9	12
Ö6	9	10	Ö6	9	12
Ö7	9	12	Ö7	9	12
Ö8	8	12	Ö8	9	12
Ö9	8	12	Ö9	8	11
Ö10	8	6	Ö10	8	10
Ö11	8	11	Ö11	8	11
Ö12	8	11	Ö12	8	11
Ö13	8	11	Ö13	8	12
Ö14	8	11	Ö14	8	11
Ö15	7	11	Ö15	8	11
Ö16	7	10	Ö16	7	9
Ö17	7	7	Ö17	7	10
Ö18	7	10	Ö18	7	10
Ö19	7	12	Ö19	7	11
Ö20	7	10	Ö20	7	10
Ö21	7	10	Ö21	7	10
Ö22	7	10	Ö22	7	10
Ö23	6	9	Ö23	6	10
Ö24	6	8	Ö24	6	9
Ö25	6	9	Ö25	6	10
Ö26	5	9	Ö26	6	9
Ö27	5	8	Ö27	5	9
Ö28	5	9	Ö28	5	9
Ö29	4	8	Ö29	5	8
Ö30	4	7	Ö30	5	8
Ö31	4	7	Ö31	4	8
Ö32	4	7	Ö32	4	8
Ö33	4	6	Ö33	4	7

Tablo 1 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin AB ön testten en yüksek 11 en düşük 4 puan, son testten ise en yüksek 13, en düşük 6 puan aldığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ise ön test puanı en yüksek 11, en düşük ise 4'tür. Son test puanlarının ise en yüksek 14, en düşük 7 olduğu tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Gruplarının Mobil Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçek Puanları

Kontrol Grubu			Deney Grubu		
Öğrenci	Ön test puanı	Son test puanı	Öğrenci	Ön test puanı	Son test puanı
Ö1	114	119	Ö1	119	119
Ö2	87	99	Ö2	119	119
Ö3	86	94	Ö3	103	116
Ö4	84	90	Ö4	98	114
Ö5	80	86	Ö5	61	111
Ö6	79	78	Ö6	97	103
Ö7	79	77	Ö7	97	103
Ö8	78	75	Ö8	97	103
Ö9	74	63	Ö9	89	100
Ö10	72	60	Ö10	88	99
Ö11	71	50	Ö11	86	96
Ö12	43	47	Ö12	85	96
Ö13	34	43	Ö13	82	93
Ö14	102	69	Ö14	80	92
Ö15	100	68	Ö15	80	91
Ö16	97	99	Ö16	79	90
Ö17	88	96	Ö17	79	90
Ö18	81	91	Ö18	76	89
Ö19	76	86	Ö19	76	87
Ö20	74	78	Ö20	74	83
Ö21	72	77	Ö21	73	80
Ö22	72	69	Ö22	72	80
Ö23	69	57	Ö23	72	80
Ö24	67	51	Ö24	71	79
Ö25	65	56	Ö25	70	79
Ö26	106	51	Ö26	68	79

Ö27	89	99	Ö27	67	78
Ö28	58	90	Ö28	61	77
Ö29	38	89	Ö29	58	77
Ö30	110	80	Ö30	49	76
Ö31	102	73	Ö31	41	76
Ö32	95	91	Ö32	36	74
Ö33	99	102	Ö33	17	70

Tablo 2’de ise Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test MÖH ölçek puanlarına yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubu ön test puanının en yüksek 114 en düşük ise 34 olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ise ön test puanları 119 ile 36 arasında, son test puanlarının ise 119 ile 70 arasında olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı ve Mobil Öğrenme Hazırlanışlık Ölçeği (MÖH) Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S
MÖH ön test	Deney	33	4,49	1,27
	Kontrol	33	4,71	1,31
MÖH son test	Deney	33	5,35	0,83
	Kontrol	33	4,55	1,09
Akademik Başarı ön test	Deney	33	0,48	0,12
	Kontrol	33	0,48	0,12
Akademik Başarı son test	Deney	33	0,69	0,11
	Kontrol	33	0,60	0,17

Tablo 3 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin çalışma öncesinde MÖH puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından düşük olduğu belirlenirken ABT puanlarının denk olduğu tespit edilmiştir. Farklı gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarına göre ABT ve MÖH puanları açısından deney grubunun puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Standart sapma puanlarına göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin MÖH puanları açısından çalışma sonrasındaki benzeşiklik düzeylerinin arttığı görülmektedir. ABT puanları açısından ise deney grubunun son test puanlarının ön teste göre homojenliği kısmen artarken kontrol grubundaki öğrencilerin son test pu-

anlarının ön teste göre daha heterojen olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin, MANOVA analizinin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına ilişkin varyansların eşitliğine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir:

**Tablo 4.** Test puanlarının Varyansların Homojenliğine Yönelik Levene Testi Sonuçları

Değişken	F	sd1	sd2	p
MÖH ön test	0,09	1	64	,764
MÖH son test	2,52	1	64	,118
Akademik Başarı ön test	0,10	1	64	,749
Akademik Başarı son test	3,68	1	64	,059

Tablo 4’de görüldüğü gibi tüm puanların anlamlılık değerinin ,05’ten büyük olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar MANOVA analizi için ön koşul olan varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı anlamına gelmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan deneysel işlemin puanları üzerinde bir farklılaşma meydana getirip getirmediğini tespit etmek incelemek amacıyla Tek Yönlü MANOVA testi yapılmıştır. Test puanlarının varyanslarının eşitliği varsayımı Tablo 4’e göre sağlandığından Wilks’ Lambda istatistiği kullanılmıştır.

**Tablo 5** Deney ve Kontrol Gruplarını Akademik Başarı ve Mobil Öğrenme Hazırlanışlık (MÖH) Puanlarına Yönelik Çok Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilks’ Lambda ( $\lambda$ )	F	Denence sd	Hata sd	p	Eta kare ( $\eta^2$ )
Grup	0,58	10,86	4	61	,000	,416

Tablo 5’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yer aldıkları gruplara göre bağımlı değişkenlerin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (*Wilks’*  $\lambda=0,59$ ;  $F=10,10$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,41$ ). Buna göre gruplar üzerinde denenen uygulamaların öğrencilerin mobil öğrenme hazırlanışlık ve akademik başarı düzeylerini değiştirmede etkili olduğu ve bu etkinin deney grubunun lehine meydana geldiği tespit edilmiştir.  $\eta^2$  incelendiğinde, etki düzeyinin büyük olduğu anlaşılmaktadır. **Çünkü** etki büyüklüğünün istatistiksel olarak 0,14 değerinden yüksek olması büyük etki olarak kabul edilir (Pierce, Block ve Aguinis, 2004).

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı ve Mobil Öğrenme Hazırbulunuşluk (MÖH) Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

	Değişken	KO	sd	KT	F	p	$\eta^2$
<b>Grup</b>	MÖH ön test	0,77	1	0,77	0,53	,469	,008
	MÖH son test	10,55	1	10,55	11,22	,001	,149
	Akademik Başarı ön test	0,00	1	0,00	0,10	,922	,000
	Akademik Başarı son test	0,12	1	0,12	5,60	,021	,081
<b>Hata</b>	MÖH ön test	92,41	64	1,44			
	MÖH son test	60,18	64	0,94			
	Akademik Başarı ön test	0,91	64	0,01			
	Akademik Başarı son test	1,38	64	0,02			
<b>Toplam</b>	MÖH ön test	1489,41	66				
	MÖH son test	1685,26	66				
	Akademik Başarı ön test	16,23	66				
	Akademik Başarı son test	29,12	66				

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin MÖH ön test puanları ( $p=,496$ ) arasında manidar düzeyde farklılık olmadığı ( $p>,05$ ) görülürken son test puanları ( $p=,001$ ) arasında manidar düzeyde farklılık meydana geldiği ( $p <,05$ ) tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin akademik başarı son test puanları ( $p=,021$ ) arasında anlamlı düzeyde farklılık meydana gelirken ( $p<,05$ ), akademik başarı ön test puanları ( $p=,922$ ) arasında ise anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ( $p>,05$ ) tespit edilmiştir. Son testlerden elde edilen  $\eta^2$  değerlerine göre ise bu çalışmada etkisi incelenen tıp eğitimi Dönem 4 Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji öğrencileri üzerinde denenen mobil destekli uzaktan eğitim (MDUE) uygulamasının katılımcıların MÖH düzeylerini artırmada uzaktan eğitim ortamına göre büyük etkiye sahip olduğu ( $\eta^2 =,149$ ;  $p<,05$ ) görülmüştür. Yine MDUE ortamının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada uzaktan eğitim ortamına göre orta düzey etkiye sahip olduğu ( $\eta^2 =,081$ ;  $p>,05$ ) tespit edilmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada tıp eğitimi alan öğrencilerin MDUE sürecinde AB ve MÖH düzeyleri incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın başlangıç aşamasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin AB testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum her iki grubun da çalışma öncesinde birbirine yakın düzeyde akademik bilgiye sahip



olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının AB puanları kendi içerisinde araştırma öncesi ve sonrasına göre incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarında belirgin bir artış olduğu gözlenmiştir. Bu da eğitimine MDUE ile devam eden deney grubundaki öğrencilerin ve sunuş yoluyla eğitim alan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonucunda AB puanlarının yükseldiği şeklinde yorumlanabilir. Buradan hareketle her iki yöntemin de akademik başarıyı artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları AB son test – ön test puan farkının deney grubu öğrencilerinin lehine olduğu ve farklılığın anlamlı düzeyde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Her iki grup da süreç sonunda AB puanlarını yükseltmiş olsalar da deney grubundaki öğrencilerin puanlarının daha fazla artması, mobil teknolojilerin uzaktan eğitimde kullanılmasının olumlu katkılarının tespiti açısından önemlidir. Elfeky ve Masadeh (2016) m-öğrenmenin İngilizce uzmanlık öğrencilerinin AB ve konuşma becerilerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada m-öğrenmenin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Han ve Shin (2016) tarafından elde edilen sonuçlar da m-öğrenmenin AB üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu doğrulamaktadır. Eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilere Microsoft 2010 konularına yönelik deneysel çalışma yapan Elçiçek ve Bahçeci (2017) m-öğrenme uygulamasının AB'yı geliştirmede olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ekaterina vd. (2017) muhasebe ve fen bilimleri üniversite öğrencilerinden oynatılmış bir mobil uygulamayı kullananların, uygulamayı kullanmayan öğrencilere kıyasla AB puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yine benzer bir çalışma Özer ve Kılıç (2018) tarafından gerçekleştirilmiş ve mobil destekli dil öğretiminin AB'ya etkisinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Demir ve Akpınar (2018) da m-öğrenme uygulamalarının geleneksel öğrenmeye göre AB üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Klimova (2019), yabancı dil öğretiminde özellikle akıllı telefonlar aracılığıyla kelime ve kelime öbeklerini çalışmanın ve gözden geçirmenin üniversite öğrencilerinin başarılarının artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencinin ihtiyaçlarına göre tasarlanan m-öğrenmenin farklı öğretim yöntemlerine uygun bir tamamlayıcı yöntem olarak kullanıldığı durumlarda öğrenci performanslarının artırılmasında olumlu etkiye sahip olduğu farklı çalışma sonuçlarında kanıtlanmıştır (Klimova, 2019; Yang, Zhao, Tian ve Xing 2020). Thalheimer (2017) araştırma raporunda öğrenme çıktılarındaki farkın modaliteden çok öğretim yöntemi olduğunu belirtmiştir. Öğrenme yöntemi sabit tutulursa, çevrimiçi öğrenme ve yüz yüze öğrenme eşit sonuçlar üretir. Bununla birlikte öğrenme deneyimi çevrim içi öğrenme için tasarlandığında, sonuçlar yüz yüze öğrenmeye göre çevrim içi öğrenmede daha iyidir (Schlesselman 2020). Bu çalışmanın sonucunda mobil destekli öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin AB düzeylerinin yüksek çıkması, uygun yöntemlerle MDUE kullanılmasının öğrenme çıktılarını olumlu etkilediğinin göstergesidir. Alan yazında yer alan ve yukarıda bahsedilen çalışmalarda da görüldüğü üzere MDUE

uygulamalarının genellikle sosyal bilimler alanında yer alan çalışmalara konu olduğu görülmektedir. Tıp eğitimi gibi uygulamalı bilimler alanlarında MDUE uygulamalarına yönelik çalışmalara alan yazında karşılaşılmamıştır.

Analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyi araştırma sonrasında artış gösterirken kontrol grubunda benzer düzeyde bir artış meydana gelmediği belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin mobil teknolojileri eğitim amaçlı kullanmayı çok fazla tercih etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Tıp eğitimi alan öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunmuşluk düzeyi puanları AB puanlarında olduğu gibi deney grubu lehinedir. Mobil teknolojilerle desteklenen eğitimlerde öğrencilerin nasıl tutum sergiledikleri birçok araştırmacı için ilgi odağı olmuş ve yapılan araştırmaların birçoğu bu çalışmayı destekleyici nitelikte sonuçlar vermiştir. Önal, Çevik ve Şenol (2019) m-öğrenme dil eğitiminde m-öğrenme ortamı kullanımı ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin m-öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Elçiçek ve Bahçeci (2017) ise araştırmalarında öğrencilerin mobil uygulamaya yönelik olumlu tutumunun sadece deney grubunda ön test ve son test sonuçlarında yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Azar ve Nasiri (2014) mobil destekli dil eğitiminde deney grubundaki öğrencilerin m-öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Li ve Yang (2016) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada m-öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse karşı ilgi düzeyleri artırmada etkili olduğunu ve m-öğrenme ortamlarının öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve konsantrasyon gibi özelliklerin dikkate alınarak geliştirilmesinin m-öğrenmede önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmadan ve alan yazında MDUE çalışmalarından çıkan sonuçlara göre m-öğrenme ortamının, öğrencilerin daha çok sosyal medya ve iletişim odaklı kullandıkları mobil cihazları öğrenme faaliyetlerinde de aktif kullanabileceklerini göstermektedir. Alan yazı taramasında m-öğrenme ile ilgili yapılan deneysel çalışmaların az olması ve yapılan çalışmalarda da gerek akademik başarı gerekse tutum düzeylerinin olumlu yönde etkilendiği, araştırma sonuçlarında olumsuz bulgulara rastlanılmadığı görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda m-öğrenme ortamı geliştirirken öğrenci ihtiyaçlarının göz önüne alınması m-öğrenme ortamlarının etkililiğini artıracağı söylenebilir.

### Öneriler

Bu çalışmada tıp fakültesinde öğrenim gören Dönem 4 öğrencilerinin Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji dersinde MDUE ortamının AB ve MÖH Düzeylerine etkisi incelenmiştir. Farklı fakülteler, farklı dersler ve farklı öğrenci grupları ile yapılacak çalışmaların bu ve benzeri araştırmaların sonuçlarının genellenebilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın farklı sınıf veya programlarda kullanılması ile ortaya çıkacak sonuçların öğrencilerin çıktılarında uygulamanın dışındaki faktörlerin daha fazla kontrol altına alınmasına da katkı yapması beklenmektedir. Çünkü tıp eğitiminde ağırlıklı olarak klinik araştırmalar yapıldığı dikkate

alındığında deneysel yönteme göre tasarlanan bu çalışmanın sonuçlarının karşılaştırılacağı araştırmaların sınırlı olması genellenebilirlik açısından dezavantaj oluşturmaktadır. Yine de bu çalışmada deney veya kontrol grubunda yer alacak adayların random olarak seçilmesi, araştırma sonuçlarının farklı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılabilmesi açısından güçlü bir yön olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak tıp eğitiminde MDUE'nun kullanıldığı ve bu alanda Türkiye'de bir ilk olma özelliği taşıyan bu çalışmanın sonuçlarının bundan sonra yapılacak çalışmalara yönlendirici olması beklenmektedir. M-öğrenme alanında yapılacak çalışmalarda m-öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve uygulanan bilim alanına özgü içeriklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Özellikle mobil teknolojileri sosyal medya ve iletişim aracı olarak kullanmayı tercih eden öğrencilere geliştirilecek m-öğrenme ortamlarının daha ilgi çekici hale getirilmesi önem kazanmaktadır. Günümüzde m-öğrenme araçlarının birçoğu çevrimiçi kullanım özelliğine sahip olup kablosuz erişim ihtiyacı duymaktadır. Geliştirilecek uygulamalarda mümkün olduğunca içeriklere erişimin çevrimdışı olacak şekilde tasarlanması, öğrenenlerin internet bağlantı ihtiyacı duymadan da ders doküman video vb. içeriklere erişebilme imkânı tanınmalıdır. Bu imkân öğrencilerin m-öğrenme ortamlarında daha fazla zaman geçirmelerine neden olabilir. M-öğrenme ortamlarının etkililiğinin sağlam temellere oturtulabilmesi için özellikle deneysel çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

### Kaynakça

- AZAR, A. ve Nasiri, H. (2014). Learners' Attitudes toward the Effectiveness of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in L2 Listening Comprehension. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 98, 1836–43.
- BATI, H.A. ve Sayek, İ. (2020). Tıp Eğitimi ve Covid-19 Salgını. *Türk Tabipler Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*. 16.11.2020 tarihinde [https://www.tb.org.tr/yayin\\_goster.php?Guid=42ee49a2-fb2d-11ea-abf2-539a0e741e38](https://www.tb.org.tr/yayin_goster.php?Guid=42ee49a2-fb2d-11ea-abf2-539a0e741e38) adresinden alınmıştır.
- BERNACKÍ, M L., Crompton, H. ve Greene, J. A. (2020). Towards Convergence of Mobile and Psychological Theories of Learning. *Contemporary Educational Psychology*. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2019.101828
- BOZKURT, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis due to CoronaVirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447> adresinden 10.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- CROMPTON, H. (2013). A Historical Overview of Mobile Learning: Toward Learner-Centered Education. In Z. Berge and L. Muilenburg (Eds.), *Handbook of Mobile Learning*, New York, NY: Routledge.

- CROMPTON, H. ve Burke, D. (2020). Mobile Learning and Pedagogical Opportunities: A Configurative Systematic Review of PreK-12 Research Using the SAMR Framework. *Computers and Education* DOI:10.1016/j.compedu.2020.103945
- DEMİR, K. ve Akpınar, E. (2018). The Effect of Mobile Learning Applications on Students' Academic Achievement and Attitudes toward Mobile Learning. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(2).
- EKATERİNA, P., Laurence, D., Oates, G., Eldridge G. ve Hunter, D. (2017). Using a Gamified Mobile App to Increase Student Engagement, Retention and Academic Achievement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1).
- ELÇİÇEK, M. ve Bahçeci, F., (2017). Mobil Öğrenme Yönetim Sisteminin Öğrenenlerin Akademik Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 17-33.
- ELFEKY, A. I. M. ve Masadeh, T. S. Y. (2016). The Effect of Mobile Learning on Students' Achievement and Conversational Skills. *International Journal of Higher Education* 5(3), 20-31.
- GENÇ, Z. ve Bayburt, E. (2015). Bilgisayar Ağları Dersi İçin Geliştirilen Mobil Öğrenme Sisteminin Kullanılabilirliği Hakkında Öğrenci Görüşleri. *Turkish National Software Engineering Symposium*.
- GÖKÇEARSLAN, Ş., Solmaz, E. ve Kukul, V. (2017). Mobil Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunmuşluk Ölçeği: Bir Uyarlama Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 143-143.
- HAN, I. ve Shin, W., S. (2016). The Use of a Mobile Learning Management System and Academic Achievement of Online Students. *Computers & Education*, 102, 79-89.
- HODGES, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
- LAOURIS, Y. ve Eteokleous, N. (2005). We Need an Educational Relevant Definition of Mobile Learning. *4th World Conference on Mobile Learning*, Cape Town, South Africa.
- LAU, K. S. N., Lo, P., Chu, D. K. W., Ho, K. K. W., Zhou, T. J. Q. Percy, P. ve Allard, B. (2020). Library and Learning Experiences Turned Mobile: A Comparative Study between LIS and Non-LIS Students." *Journal of Academic Librarianship* 46(2), 102103.
- Lİ, X. ve Yang, X. (2016). Effects of Learning Styles and Interest on Concentration and Achievement of Students in Mobile Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 54(7), 922-945.
- MUTLU, M. E., Yenigün, H. E. ve Uslu, N. (2006). Açıköğretimde Mobil Öğrenme: Açıköğretim E-Öğrenme Hizmetlerinden Mobil Bilişim Aygıtlarıyla Yararlanma Olanaklarının Değerlendirilmesi. *VIII. Akademik Bilişim Konferansı*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- NİE, J., Zheng, C., Zeng, P., Zhou, B., Lei, L. ve Wang, p. (2020). Using the Theory of Planned Behavior and the Role of Social Image to Understand Mobile English Learning Check-in Behavior. *Computers and Education* 156(June):103942.
- ORAN, M., K. ve Karadeniz, Ş. (2007). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimde Mobil Öğrenmenin Rolü. *Akademik Bilişim' 07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı* 167-170.

- OSBORNE, J. W. (2013). *Best Practices in Data Cleaning*. California: Sage Publication. Inc.
- ÖNAL, N., Çevik, K., K. ve Şenol, V. (2019). The Effect of SOS Table Learning Environment on Mobile Learning Tools Acceptance, Motivation and Mobile Learning Attitude in English Language Learning. *Interactive Learning Environments*, 1-14. DOI:10.1080/10494820.2019.1690529
- ÖZER, Ö. ve Kılıç, F. (2018). The Effect of Mobile-Assisted Language Learning Environment on EFL Students' Academic Achievement, Cognitive Load and Acceptance of Mobile Learning Tools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 14(7), 2915-2928.
- QUINN, C. (2000). mLearning: Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning. 20 Ekim 2020 tarihinde [https://researchgate.net/publication/343083598\\_mLearning\\_Mobile\\_Wireless\\_In-Your-Pocket\\_Learning](https://researchgate.net/publication/343083598_mLearning_Mobile_Wireless_In-Your-Pocket_Learning) adresinden alınmıştır.
- PIERCE, C.A., Block, C.A. ve Aguinis, H. (2004). Cautionary Note on Reporting Etasquared Values From Multifactor ANOVA Designs. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 916-924
- SCHLESSELMAN, S., L. (2020). Perspective from a Teaching and Learning Center During Emergency Remote Teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 54(8), 1042:1044
- SEZGİN, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- TABACHNICK, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Edition). Boston, MA: Pearson.
- TAYLOR, D., Grant, J., Hamdy, H., Grant, L., Marei, H. ve Venkatramana, M. (2020). Transformation to Learning From a Distance. *MedEdPublish*, 9(1), 76, <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000076.1>
- THALHEIMER W. (2017). *Does eLearning Work? What the Scientific Research Says! Work-Learning Research*. <https://worklearning.com/wp-content/uploads/2017/10/DoeseLearning-Work-Full-Research-Report-FINAL2.pdf> adresinden 18 Aralık tarihinde alınmıştır.
- TOPALOĞLU, M. (2020). Eğitimde Dijital Dönüşüm: Mobil Öğrenmenin Mental İyi Oluş Düzeyi Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 65-78.
- TRAXLER, J. (2005). Defining Mobile Learning. *IADIS International Conference Mobile Learning*, 261-266
- ÖZDEMİR, T. S. (2005). Tıp Eğitimi ve Standartlar. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 31(2), 133-137.
- VIRVOU, M. ve Alepis, E. (2005). Mobile Educational Features in Authoring Tools for Personalized Tutoring. *Computers and Education*, 44, 53-68
- YANG, X., Zhao, Z., Tian, X. ve Xing, B. (2020). Effects of Environment and Posture on the Concentration and Achievement of Students in Mobile Learning. *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2019.1707692

### Ek-1 Akademik Başarı Testi

1. Enterotoksin salgılayan bir *S. aureus* suşu ile enfekte olan bir kişide aşağıdaki olaylardan hangisinin gerçekleşmesi beklenmez?
  - a. Ferritin düzeyinde yükselme
  - b. Albumin düzeyinde artış
  - c. İmmunglobulin sentezinde artış
  - d. Periferik yaymada genç hücrelerin görülmesi
  - e. T lenfosit aktivasyonu
2. Acil servise 45 yaşında erkek hasta yüksek ateş ve şuur değişikliği ile başvuruyor. Ölçülen ateş değeri 41 derece olarak saptanıyor. Bu hastada aşağıdaki tanırlardan hangisi ilk planda düşünülemez?
  - a. *E.coli* ile gelişmiş sepsis
  - b. Akut bakteriyel menenjit
  - c. Sıcak çarpması
  - d. Tirotoksikoz
  - e. İlaç ateşi
3. Damar içi uyuşturucu madde kullanım öyküsü olan bir hasta ateş yakınması ile başvuruyor. Transtorasik ekokardiyografisinde triküspit kapakta 26x20 mm boyutlarında hareketli vejetasyon saptanıyor. Bu hastada kan kültüründe aşağıdaki etkenlerden hangisinin üretilmesi beklenir?
  - a. *Enterococcus faecalis*
  - b. *S. aureus*
  - c. *Pseudomonas aeruginosa*
  - d. *E. coli*
  - e. *Brusella melitensis*
4. Aşağıdakilerden hangisi DUKE kriterlerine göre enfektif endokardit majör kriterlerinden değildir?
  - a. Yüksek ateş
  - b. Kan kültüründe endokardit için tipik bir etkenin üremesi
  - c. Alınmış 3 ayı kan kültüründe aynı mikroorganizmanın üremesi
  - d. EKO da vejetasyon saptanması
  - e. EKO da kapak perforasyonu saptanması
5. Sıtma ile ilgili olarak aşağıdaki bilgilerden yanlış olanı bulunuz?
  - a. Yurt dışı seyahat öyküsü olanlarda mutlaka akla gelmelidir.
  - b. Periferik yayma değerlendirmesi kolayca tanı konulmasını sağlar

- c. Seyahat için sıtma profilaksisi kullanılmış bir hastada sıtma gelişmez  
d. Falciparum tipi en ağır seyre sahip sıtmadır  
e. Sıtma semptomları nonspesifiktir
6. Bakteriyel menenjit ile ilgili doğru bilgi aşağıdakilerden hangisidir?  
a. Acil bir durum değildir  
b. Etken kan kültüründe mutlaka üretilir  
c. Lomber ponksiyon yapılmadan ampirik tedavi hiçbir zaman başlanmalıdır  
d. BOS genellikle opak renklidir  
e. BOS'un Gram boyama ile incelenmesinde büyük oranda etken mikroorganizma görülebilir
7. Tüberküloz menenjit ön tanısı düşündüğünüz bir hastada aşağıdaki incelemelerden hangisi size çok yardımcı olamaz?  
a. BOS incelemesi  
b. Tomografik değerlendirme  
c. Göz muayenesi  
d. PPD testi  
e. Kontrastlı MR çekimi
8. HBsAg negatif, Anti HBs pozitif, Anti HBc IgG pozitif bir hastada ne düşünürsünüz?  
a. Akut hepatit B enfeksiyonu  
b. Akut hepatit C enfeksiyonu  
c. Aşı ile sağlanmış bağışıklık  
d. Doğal bağışıklık  
e. Kronik hepatit B enfeksiyonu
9. Aşağıdakilerden hangisi Hepatit C virüs enfeksiyonu ile ilgili yanlış bir bilgidir?  
a. Kesin tedavisi mevcut değildir  
b. Kronikleşme riski çok yüksektir  
c. Karaciğer kanserine neden olma riski çok yüksektir  
d. Kan yolu ile bulaşır  
e. Serolojik testler ile akut kronik ayrımı zordur
10. Pnömoniler ile ilgili olarak aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğrudur?  
a. Klinik olarak tipik ve atipik olarak sınıflandırılabilir  
b. Tipik etkenleri için verilen tedavilerin tümü atipik mikroorganizmalar için de etkilidir  
c. Balgam incelemesi etken hakkında fikir vermez

- d. İlk 24 saat içinde AC grafisi her zaman normal saptanır  
e. Pseudomonas toplumda en sık görülen pnömoni etkindir
11. HIV virüsü ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?  
a. Tedavisi olmayan bir virüstür  
b. Çok partnerli olmak risk faktörü değildir  
c. Kan yoluyla bulaşmaz  
d. Anneden bebeğine bulaşabilir  
e. Pandemi bir virüs değildir
12. Aşağıdakilerden hangisi invaziv bir ishal etkindir?  
a. Enterobius vermicularis  
b. Giardia intestinalis  
c. Entamoeba coli  
d. Salmonella enteritidis  
e. Rotavirüs
13. Aşağıdakilerden hangisi kuduz ile ilgili doğru bir bilgidir?  
a. Bir ensefalopati tablosudur  
b. Tedavisi mümkündür  
c. Tedavi aşından daha önceliklidir  
d. Yaralanmaya neden olan hayvan aşı bile olsa kişiye kuduz aşısı yapılmalıdır  
e. Yaralanma üstünden 3 ay geçtiyse hiçbir şekilde artık aşısı gerek yoktur
14. Aşağıdaki zoonotik hastalıklardan hangisi ülkemizde endemik olarak görülmez?  
a. Kırım Kongo kanamalı ateşi  
b. Bruselloz  
c. Leptospiroz  
d. Zika virüs hastalığı  
e. Batı Nil Ateşi
15. El hijyeni ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?  
a. Hastane enfeksiyonlarını önlemede etkili yoldur  
b. El yıkama tekniği ve süresi önemlidir  
c. Gün içerisinde el dezenfektanı kullanımı zaman kazandırır  
d. Elimizde gözle görülür bir kirlenme olduğunda el dezenfektanı etkisizdir  
e. Sıcak su ile yıkamak el yıkama etkinliğini artırır



# SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİYE VE TEKNOLOJİ OKURYAZARLIĞINA DAİR GÖRÜŞLERİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aydın GÜLLÜ<sup>1</sup>, Melike FAİZ<sup>2</sup>

\* Bu makale birinci araştırmacının yüksek lisans tezinden yapılmıştır.

1 Bilim Uzmanı Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, aydngll@outlook.com, ORCID: 0000-0002-9052-4136.

2 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, mfaiz@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8070-6086.

Geliş Tarihi: 18.03.2021 Kabul Tarihi: 28.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.899441

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknolojiye karşı olan bilgilerini ve teknolojiyi kullanım durumlarını tespit etmektir. Araştırmada fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme türü seçilmiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu 19 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ve eğitim arasındaki ilişki ve eğitimde teknolojinin önemi ile ilgili görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların genel olarak teknolojik aletler kullanarak eğitim verebileceklerini ve bu oluşturacakları sınıf ortamlarına örnek verirken teknoloji odaklı sınıfların sık sık dile getirmeleriyle kanıtlanabilir. Teknolojinin eğitimde çok önemli olduğunu da eklemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuryazarlık, Sosyal Bilgiler öğretmen adayı, Teknoloji, Teknoloji Okuryazarlığı.

# OPINIONS OF SOCIAL STUDY TEACHERS ON TECHNOLOGY AND TECHNOLOGY LITERACY

## Abstract:

The aim of this study is to determine the knowledge and usage of Social Studies teacher candidates about technology. Phenomenology (phenomenology) design was used in the research. While determining the study group, a purposive sampling type was selected. The study group of the research consists of 19 Social Studies teacher candidates. The qualitative data obtained from this study were analyzed by content analysis. A semi-structured interview was conducted to determine the participants' views on technology literacy, the relationship between technology and education, and the importance of technology in education. According to the findings of the research, it can be proven by the frequent expressions of the technology-oriented classes while giving examples of the classroom environments that the participants can generally provide education using technological tools. They added that technology is very important in education.

**Keywords:** literacy, social studies teacher candidates. technology, technology literacy

## 1. Giriş

Teknoloji, insanların problemlerini çözebilen ve ihtiyaçlarını karşılayabilen, zamandan tasarruf etmesini sağlayan araçlar olarak ifade edilebilir. Zamanla her alanda hayatımızın bir parçası haline gelmesi nedeniyle teknolojinin doğru anlaşılması ve doğru kullanılması önem kazanmıştır. Teknolojiyi doğru anlama ve kullanma zorunluluğu, toplumdaki bütün bireyler için geçerli olmasına rağmen yetişkin bireylere göre savunmasız ve her türlü etkiye açık olan öğrenci ve çocuklar için bir ihtiyaç haline gelebilmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada öncelikle teknolojinin tanımı akabinde de sırasıyla okuryazarlığın tanımı, teknoloji okuryazarlığının ne olduğu açıklanacaktır.

Teknoloji, insanların ihtiyaçlarına uygun yardımcı alet ve araçların yapımı ya da üretilmesi için gerekli bilgi ve yetenektir. Buna ek olarak, bir sanayi alanıyla ilgili olarak üretim yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri kapsayan bilgi olarak da belirtilir. İnsan ürünü olarak teknoloji, insanlık tarihinde bilim ve modern mühendislikten daha önce ortaya çıkmıştır. Teknolojinin, bilimin uygulamacı yönü olduğu görüşlerinin de var olduğu söylenebilir. Teknoloji, veri paylaşımının en etkili şekilde de kullanılarak buluşlara yön vermesinin etkin bir parçası olarak tanımlanabilir (Yüksel, 2017). Teknolojiyi bu şekilde tanımlayabilirken okuryazarlığı, farklı şekillerdeki metinleri okuyup yorumlayabilme bilgi ve becerisini ifade ederken ve bu bilgi ve be-

cerileri kullanarak bireyin kendi çatışmasını bir neticeye bağlamasında da etkili bir araç olarak tanımlayabiliriz (Türkoğlu, 2007). Okuryazarlık içinde okuyup anlama, yorumlama ve entelektüel beceriler kazanarak topluma katılma gibi birçok beceriyi barındırır (Sur, 2012). UNESCO okuryazarlığı, “Değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneğidir. Toplumun geniş bir kitlesine hitap edebilmek, bilgisini ve gücünü geliştirerek hedeflerine ulaşması için bireye olanak veren olgudur.” Okuryazarlık becerisine sahip bir birey fikir ve düşünceleri hakkında konuşur, bilgiyi elde etmek amacıyla zihinsel olarak uğraş verip, çevresinde bulunan insanlar ile etkili iletişim kurmak amacıyla ufku genişletir, kendi duygu ve düşüncelerini insanlara aktarabilmek için kendini geliştirir (Langer, 1987). Bu bilgilerden de yola çıkarak teknoloji okuryazarlığı bir bireyin teknoloji bilmesi ve kullanabilmesi olarak ifade edilebilir.

Teknoloji okuryazarlığı kavramı özellikle II. Dünya savaşında sonra 1950’li yıllardan bu yana gelişmiş ve gündelik hayatımızda her geçen gün yerini daha da fazla göstermiştir. Aynı zamanda eğitim alanında oldukça sıklıkla kullanılan bir terim olmuştur. Teknoloji okuryazarı bireyler yetiştiren toplumlar genel olarak eğitim amaçlarını tamamlamış ve refah seviyesi yüksek ülkelerdir. Elde edilen bilgiyi amaca uygun olarak kullanabilmek toplumların gelişmişlik düzeylerini ön plana çıkarmıştır (Laugksch, 2000). Hansen (2003) teknoloji okuryazarlığını “bir bireyin hayatını, topluluğunu ve çevresini olumlu yönde etkilemek için teknolojiyi benimseme, uyarılma, icat etme ve değerlendirme yetenekleri” olarak tanımlamıştır. Bu anlamda teknoloji okuryazarlığı, özellikle eleştirme anlamında, eleştirel bakış açısıyla devlete bağlılık ve sadakat dışında her türlü otoritenin gücünü sorgulamaya yönelik olarak şekillenmektedir (Arnoeve Graff, 1987, Akt. İnal, Özen ve Çağiltay, 2016). Teknoloji okuryazarlığı kavramı; teknolojiyi kullanma becerisini, teknoloji kullanımı ile ortaya çıkan sorunları anlayabilme yeteneğini ve toplumda teknolojinin rolünü takdir edebilme becerilerini içermektedir (Bessac, 2002). Teknoloji okuryazarlığı, teknolojinin genel bir yaklaşımı olmakla birlikte bu fikir kapsamlı olmayabilir ama teknolojik değişimlerin olduğu bir toplumda kişinin etkili bir şekilde çalışabilmesi için bu fikir mümkün olduğunca genişletilmelidir (Garmire ve Pearson, 2006).

İnsanlar hızla değişen bir dünyada yaşamaktadır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, nüfus artışı ve bilgideki artış günümüz çocuklarının yetişkinliklerinde nasıl bir dünyada yaşıyor olacaklarını ve ne tür sorunlarla karşılaşacaklarını şimdiden tahmin etmemizi olanaksız olabilir. Bu nedenle eğitim sisteminin ve öğretim programlarının, çocukları örgün eğitim yaşantıları sona erdiğinde de öğrenmeye devam edecekleri bir donanımla yetiştirir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler araştırmacıları sosyal bilgiler öğretiminde birincil kaynaklardan yararlanma olanağı sunmasının yanı sıra, teknolojinin coğrafi anlamda mesafeleri ve sınırları ortadan kaldırarak farklı bakış açılarını görme olanağı sağlamasından dolayı teknolojiden, özellikle de internetten yararlanılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir (Friedman ve Heafner, 2006).

Whithworth ve Berson (2003), Sosyal Bilgiler öğretimde teknolojiden yararlanmanın gerek bir öğretim yöntemi gerekse öğretim materyali olarak oldukça büyük etkisinin olduğunu ve teknoloji temelli öğrenmenin öğrencilerin karar verme, problem çözme, veri toplama ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarıyla yapılan (Ayvacı, Bülbül ve Ünsal, 2019; Yaman, 2020; Yiğit, 2011), üniversite öğrencileriyle yapılan (Yuldaşev ve Serhateri, 2015) ortaöğretim ve alt gruptaki öğrencilerle yapılan (Lombardi, Izzo ve Rifenbark, 2016; Olson ve Fazio, 2003; Ritzhaupt, Lui, Dawson, ve Barron, 2013; Taylor, 2004; Utami ve Wilujeng, 2019), öğretmenlerle yapılan (Bölükbaşı, 2012; Derfler, 2002; Durmaz, 2011; Earnest, 2001), velilerle yapılan (Metin, 2011), derleme çalışmasına (Aydın ve Silik, 2018), öğretim programına yönelik incelemelere (Kartal, Aksüt ve Aydın, 2015), doküman analizi çalışmalarına (Pandya ve Avila, 2017) rastlanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi etkin vatandaş yetiştirme yolundaki en önemli derstir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazar bireyler yetiştirecekleri için konu hakkında donanımlı olmaları gerekmektedir. Teknoloji okuryazarlığını aktaracak olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık durumlarının belirlenip bu yönde araştırmalara ve eğitimlere devam edilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu yönde Yiğit'in (2011) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının geleceğin vatandaşlarının yetişmesine katkı sağlayacağı ve teknoloji çağının vatandaşlarını yetiştirecek olmaları büyük öneme sahip olduğundan bu çalışmanın onlarla yapılması önemlidir. Ayrıca teknolojik değişimler günümüzde daha da hızlı gelişmeler göstermiş olması ve salgın sebebiyle uzaktan eğitimin önem kazanmasıyla yeni neslin teknoloji okuryazarlık durumları üzerine çalışma yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu önem doğrultusunda çalışmanın amacı geçmişin ve geleceğin olmazsa olmazı teknolojinin eğitim boyutu olan teknoloji okuryazarlığı hakkında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Problem cümlesi: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı bilgileri ve teknoloji okuryazarlığına dair görüşleri nelerdir?

Alt Problemler:

1. Öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı hakkındaki bilgileri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojinin önemine dair görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını nasıl aktaracağına dair görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının bireysel ve milli eğitimde çalışan öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarına göre Türkiye'nin ve diğer devletlerin eğitimi ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Öğretmen adaylarına göre teknoloji okuryazarlığı ile sosyal bilgiler öğrenme alanlarının ilişkilendirilmesi nasıldır?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenemoloji, büyük katılımcıların deneyimlerinden oluşan araştırma sorgulamaya dayalı bir merkezdeki olgunun derinlemesine tanımlandığı yöntemdir (Creswell, 2014). Araştırılmak istenen olgulara dair derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olmak esastır. Katılımcılar olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa yansıtabilecek bireylerden oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı katılımcıların öznel tecrübeleriyle ilgilenir, bireylerin algıları ve olayları yükledikleri anlamı inceler. Amaç tanımlama yapmaktır (Akturan ve Esen, 2008). Fenomoloji, insanların bireysel ya da birlikte yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ve algıladıkları, bir olguyu nasıl algıladıkları, nasıl tarif ettikleri, nasıl hatırladıkları üzerinde durur (Patton, 2014). Fenomoloji, bir olgu üzerine odaklanan katılımcılarla görüşme yapılmasıyla toplanan veriler doğrultusunda katılımcıların ortak yönlerini tanımlar (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı sormayı planladığı sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlar akabinde görüşmenin seyrine göre farklı sorular ya da sonda sorular sorarak görüşmenin akışını etkileyebilir, katılımcının yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırılmasını sağlar (Türnüklü, 2000). Bu tekniğin sunduğu en önemli kolaylık önceden sorular hazırlandığı için daha sistematik ve karşılaştırılabilir olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren örneklemedir (Patton, 2014). Araştırmada toplamda 19 sosyal bilgiler öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 1’de öğretmen adaylarının demografik bilgileri yer almaktadır.

**Tablo 1.** Nitel Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Sınıf Düzeyi	n	(%)	Cinsiyet	n	(%)	Aile Gelir	n	(%)
4. Sınıf	8	42,1	Kız	14	73,6	2500 Altı	3	15,7
3. Sınıf	11	57,8	Erkek	5	26,3	2500-3500	8	42,1
<b>Anne Eğitim</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>	<b>Baba Eğitim</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>	3501-4500	3	15,7
Okula Gitmedi	7	36,8	Okula Gitmedi	0	0	4501-5500	3	15,7
İlkokul-ortaokul	7	36,8	İlkokul-ortaokul	9	47,3	5500 üstü	2	10,5
Ortaöğretim	3	15,7	Ortaöğretim	5	26,3	<b>Haftalık İnternet Kullanım Miktarı</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>
Lisans	2	10,5	Lisans	4	21	0-4	8	42,1
Lisansüstü	0	0	Lisansüstü	1	5,2	5-9	6	31,5
<b>Akademik Başarı</b>	<b>n</b>	<b>(%)</b>				10-14	4	21
1.00-1.99	0	0				15 ve üstü	1	5,2
2.00-2.99	11	57,8						
3.00-4.00	8	42,1						

Çalışma grubunun sınıf düzeyine ve cinsiyetine göre dağılımına bakıldığında 11 (42,1%) kişi üçüncü sınıftan, 8 (42,1%) kişi dördüncü sınıftan katılım sağlamıştır. Çalışma grubunun 14 (73,6 %) kız öğrenci, 5 (26,3%) kişi erkek öğrencidir. Çalışma grubunun anne ve baba eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında, anne eğitim durumu 7(36,8%) kişi okula gitmedi, 7(36,8%) kişi ilkokul-ortaokul, 3(15,7%) kişi ortaöğretim ve 2 (10,5%) kişi lisans olarak belirtmiştir. Baba eğitim durumu ise 9 (47,3 %) kişi ilkokul-ortaokul, 5 (26,3%) kişi ortaöğretim, 4 (21%) kişi lisans ve 1(5,2%) kişi lisansüstü olarak belirtmiştir. Anne ve baba eğitim durumunda en çok katılım ilkokul- ortaokul öğrenimine sahip olan gruptur. Çalışma grubunun aile gelir durumuna göre dağılımına bakıldığında, bakıldığında 3 (15,7%) kişinin aile aylık geliri 2500 altı, 8 (42,1%) kişinin 2500-3500 arası, 3 (15,7%) kişinin 3501-4500 arası, 3 (15,7%) kişinin 4501-5500 arası ve 2 (10,5%) kişinin 5500 arası olduğu görülmüştür. Buna göre çalışma grubunun gelir durumu en çok 2500 ve 3500 TL olan bireylerden oluştuğu söylenebilir. Çalışma grubunun akademik başarı durumuna göre dağılımına bakıldığında, 11 (57,8%) kişinin 2,00-2,99 arasında ve 8 (42,1) kişinin 3,00-4,00 arasında olduğu görülmüştür. Bu durumda en çok katılımın 2,00 -2,99 ortalamaya sahip guruptan olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubunun ders çalışma amacıyla haftalık internet kullanım miktarına göre dağılımına bakıldığında, bakıldığında dersleriyle ilgili haftalık internet kullanım miktarı 8 (42,1%) kişi 0-4 saat geçirdiğini, 6 (31,5%) kişinin 5-9 saat geçirdiğini, 4 (21%) kişinin 10-14 saat geçirdiğini ve 1 (5,2%) kişinin 15 ve üstü saat geçirdiğini belirtmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sorular oluştururken öncelikle literatür taraması yapılmış ve araştırmada çıkan sonuçlara da bakılıp aday sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra iki alan uzmanı bir de ölçme değerlendirme uzmanına sorular gösterilmiştir. Sorulara dair yapılan düzeltmelerden sonra üç adet öğretmen adayına sorular sorulmuş, soruların anlaşılabilirliği üzerine gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzenlemeler yapıldıktan sonra toplamda 9 soru öğretmen adaylarına sorulmuştur.

Nitel araştırmalarda da geçerlik ve güvenilirlik inandırıcılığı sağlayan iki ölçüttür. Bu araştırmada geçerlilik, elde edilen verilerin analiz sürecinin ayrıntılı olarak açıklanması ve doğrudan alıntılara yer verilmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Güvenirlik için ise hem analizci üçgenlemesi hem de uzlaşma yüzdesi verilmiştir. Analizci üçgenlemesi iki ya da daha fazla kişinin verileri analiz etmesi ve bulguların karşılaştırılması işlemidir (Patton, 2014). Bu araştırmada da iki araştırmacı verileri ayrı ayrı analiz edip bulguları karşılaştırmıştır. Benzer görüşme sahip olunmayan konular üzerinde tartışılıp karara varılmış ve uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından formüle edilen uzlaşma yüzdesi (Uzlaşma yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) × 100 oranının %80'e yakın olması tavsiye edilmektedir. Bu araştırmada uzlaşma yüzdesi %91 olarak hesaplanmıştır. Örneğin "çok iyi ve iyi" "gelişmiş düzeydeler ve ileri düzeydeler" bazı kategorilerde araştırmacılar mutabık kalamamışlardır. Ortak bir karara varmak için aralarında tartışarak bir kategorileşmeye gidilmiştir.

### 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmadan elde edilen nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, ilk olarak verilerin kavramsallaştırıldığı akabinde ortaya çıkan kavramların mantıklı bir biçimde düzenlendiği ve temaların belirlendiği en son olarak da verilerin derinlemesine incelendiği nitel veri analiz çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada içerik analizinin seçilmesinin sebebi araştırmacının amacından kaynaklanmaktadır. Araştırmacının amacı öğretmen adaylarının teknoloji, teknoloji okuryazarlığı olgularına dair daha detaylı ve daha kapsamlı sonuçlara erişilmek istenmesidir. Bu araştırmada veriler önce kodlanmıştır. Her bir soru bağlamında katılımcıların cevapları tek tek incelenerek kavramsallaştırılmıştır. Daha sonra bu kodlamalar benzerlik ve farklılıklarına göre belirli bir mantık çerçevesinde düzenlenmiştir. Elde edilen veriler frekans ve yüzdeler halinde tabloya aktarılarak yorumlanmıştır. Ayrıca katılımcılara ait alıntı cümlelere de yer verilmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırmada katılımcılara 9 adet soru sorulmuş ve her bir soruya ait cevaplara farklı tablolarda yer verilmiştir. Ayrıca tabloların altına katılımcıların verdiği cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

**Tablo 2.** Katılımcılara Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Anlamda Sahip Olması Gereken Yeterlilik Düzeyi Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çok İyi	8	42,1
İyi	8	42,1
Orta	2	10,5
Gereksiz	1	5,2
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>%100</b>

Tablo 2'ye bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknolojik anlamda sahip olması gereken yeterlilik düzeyi hakkındaki görüşleri (f=19, %100) 4 kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknolojik anlamda sahip olması gereken yeterlilik düzeyinin en fazla, "iyi düzeyde" (f=8, %42,1) ve "çok iyi düzeyde" (f=8, %42,1) olması gerektiği görüşleri ön plana çıkmaktadır. Daha sonra sırasıyla "orta düzey" (f=2, %10,5) ve "gereksiz" (f=1, %5,2) görüşleri gelmektedir.

#### **Doğrudan Alıntı**

*"Üst düzeyde olmalıdır. Çünkü teknoloji çağında özellikle sosyal bilgiler dersi görselliğe dayalı olduğu için bir sosyal bilgiler öğretmeni teknolojiye hâkim olmalıdır. Bütün duyu organlarına hitap eden dijital aygıtlar kullanılmalıdır" SBÖAK13 "Çok İyi" kategorisine örnektir.*

*"Bence iyi düzeyde olması gerekir. Örneğin sosyal bilgilerde coğrafya alanında dağ, akarsu gibi oluşumları sınıf içinde göstermesi için slayt veya video gibi bir sunu hazırlaması gerekir. Bu hem görsellik açısından uygun olmalı hem de öğrencilerin dikkatini verebilmesi açısından iyi hazırlanmış olması gerekir. Bunun içinde teknoloji kullanımı konusunda yeterli bilgi ve donanuma sahip olması gerekir" SBÖAK7 "İyi" kategorisine örnektir.*

*"Bilgisayar üzerinde kesinlikle office programlarını kullanabilmeli" SBÖAE11 "Orta" kategorisine örnektir.*

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknolojik anlamda sahip olması gereken yeterlilik düzeyi hakkındaki görüşleri incelendiğinde,



öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknolojik anlamda üst düzeyde yeterliliğe sahip olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca doğrudan alıntılar incelendiğinde teknolojinin eğitim için materyaller sağlamasının yanında öğrencinin dikkatini çekmesi anlamında da oldukça önemli olduğu anlaşılmıştır.

**Tablo 3.** Katılımcılara Göre İyi Bir Eğitim İçin Teknolojinin Önemi

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çok önemli	6	31,5
Gereklidir	5	26,3
Teknoloji eğitimin parçasıdır	5	26,3
En iyi araç	2	10,5
Orta	1	5,2
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>%100</b>

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre iyi bir eğitim için teknolojinin önemi hakkındaki görüşleri (f=19, %100) 6 kategoriye ayrılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre iyi bir eğitim için teknolojinin en fazla, çok önemli (f=6, %31,5) görüşü ön plana çıkmaktadır. Daha sonra sırasıyla “gereklidir” (f=5, %26,3), “Teknoloji eğitimin parçasıdır” (f=5, %26,3), “en iyi araç” (f=2, %10,5) ve “orta” (f=1, %5,2) görüşleri gelmektedir.

#### Doğrudan Alıntı

*“Teknoloji çağında yaşadığımız için öğrencilere teknoloji konusunda da iyi eğitim vermemiz gerekir. Günümüzde teknoloji konusunda ilerlemiş ülkeler dünya düzeninde söz sahibi olmuş ülkelerdir. Bu yüzden teknolojiyi eğitim için oldukça önemlidir. Bunun içinde öğrencilere iyi eğitim vermemiz gerekir”* SBÖAK7 “Çok önemli” kategorisine örnektir.

*“Eğitimde açıklık ilkesine göre bütün duyu organlarına hitap edilmelidir. Öğrencilerin derse karşı ilgisini üst düzeyde tutmak için teknolojik aletler kullanmak gerekiyor. Örneğin bir sosyal bilgiler öğretmeni derste coğrafi bölgeleri işlerken akıllı tahtadan bunu uygulamalı ve renkli olarak gösterebilir. Böylelikle öğrenciler sadece haritalara bağlı kalmaz ve ders daha etkili öğrenilir”* SBÖAK13 “Gereklidir” kategorisine örnektir.

*“İçinde bulunduğumuz çağa ayak uydurmak adına teknoloji etkin ve verimli kullanılmalı, eğitim öğretim sürecine dâhil edilmelidir. Öğrencilere çok yönlü öğrenme ve gelişim imkânları sunulması açısından teknolojinin aktif kullanımı iyi bir eğitim için en önemli materyaldir”* SBÖAK15 “Teknoloji eğitimin parçasıdır” kategorisine örnektir.

*“Etkili kaliteli bilgilere sahip olmamız için en iyi araç.”* SBÖAK10 “En iyi araçtır” kategorisine örnektir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre iyi bir eğitim için teknolojinin öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği bazı konularda bilgileri daha somut hale dönüştürüp, öğrenmeyi hem daha kolay hem de daha kalıcı hale getirdiğini savunmuşlardır. SBÖAK7' ye göre eğitim ve teknoloji birbirleri ile ilişkilidir. Eğitim anlamında başarılı olmak teknolojiyi de olumlu yönde etkilemekte olduğunu belirtmektedir. Alıntılar incelendiğinde "gelişmişlik" kelimesinin sıkça dile getirildiği görülmektedir. Bu teknoloji ve eğitimin birer gelişmişlik göstergesi olmalarıyla açıklanabilir.

**Tablo 4.** Katılımcıların Teknoloji Kullanım Yeterliliği Durumları

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yeterliyim	10	52,6
Yetersizim	6	31,5
Kısmen yeterliyim	3	15,7
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>%100</b>

Tablo 4 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanım yeterliliği durumları hakkındaki görüşleri (f=19, %100) 3 kategoriye ayrılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları teknoloji kullanım yeterliliği durumları hakkındaki görüşleri en fazla, "yeterliyim" (f=10, %52,6) ve "yetersizim" (f=6, %31,5) olması gerektiği görüşleri ön plana çıkmaktadır. Son olarak "kısmen yeterliyim" (f=3, %15,7) görüşü gelmektedir.

#### Doğrudan Alıntı

*"Evet, yeterli olduğunu düşünüyorum. Örneğin ben öğrencilere dağları anlatmak istesem bunu slayt yoluyla anlatabilirim veya güneş sistemi ile ilgili bir konuda bir belgesel izletebilirim. Böylece bilginin daha kalıcı olmasını sağlarım"* SBÖAK7 "Yeterliyim" kategorisine örnektir.

*"Derste teknoloji kullanımımı yeterli görüyorum. Örneğin ülkemizdeki maden rezervlerini anlatırken bunu akıllı tahtadan açıp her yönenin madenini gösterebilirim. Çünkü öğrencilerin birçoğu madenlerin nasıl bir şekle sahip olduğunu bile bilmiyor olabilir. Ben de akıllı tahtadan bunu çocuklara uygulamalı gösterebilirim"* SBÖAK13 "Yeterliyim" kategorisine örnektir.

*"Teknoloji kullanımımı orta düzeyde görüyorum. Türk Tarihinde Yolculuk etkinliğini sadece kitaba bağlı kalarak anlattıysam öğrencilerin derste sıkılmalarına sebep olurum. Bunun yerine akıllı tahtadan veya 3 boyutlu görsellerden yararlanarak dersi daha zevkli ve eğlenceli hale getirebilirim"* SBÖAE19 "Kısmen yeterliyim" kategorisine örnektir.

*"Teknoloji kullanımım yeterli değil. En azından bilgisayarın veya akıllı tahtanın tüm özelliklerini bilmem gerekir."* SBÖAE10 "Yetersizim" kategorisine örnektir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendi teknoloji kullanım yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde çoğunlukla kendi teknoloji kullanımlarını yeterli buldukları görülmüştür. Öğretmen adayları kendi ders anlatımlarında teknolojiyi etkili kullanarak değişik aktiviteler ile eğitim yapabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarına ait görüşler incelendiğinde sadece kitaba bağlı kalmak yerine öğrencilerin de aktif katılım sağlayabilecekleri teknolojik materyallerin sıklıkla kullanılması gerektiği düşüncesinin hâkim olduğu görülmüştür.

**Tablo 5.** Katılımcıların Teknolojide İleri Düzeyde Olan Devletlerin Eğitimi Hakkındaki Düşünceleri

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
İleri düzeydeler	8	44,4
Türkiye'den daha başarılılar	4	22,2
Eğitim sorunları yok	2	11,1
Gelişmiş düzeydeler	3	16,6
Esnek eğitime sahipler	1	5,5
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>%100</b>

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre teknolojide ileri düzeyde olan devletlerin eğitimi hakkındaki görüşleri (f=18, %100) 5 boyuta ayrılmıştır. Katılımcılara göre teknolojide ileri düzeyde olan devletlerin eğitimi hakkındaki düşünceleri en fazla, “ileri düzeydeler” (f=8, %44,4) ve “Türkiye’den daha başarılılar” (f=4, %22,2) görüşleri ön plana çıkmaktadır. Daha sonra sırasıyla “gelişmiş düzeydeler” (f=3, %16,6), “eğitim sorunları yok” (f=2, %11,1) ve “esnek eğitime sahipler”(f=1, %5,5) görüşleri gelmektedir.

#### Doğrudan Alıntı

*“Teknolojiyi öğrenme öğretme sürecinde daha aktif şekilde kullanan ülkelerin eğitim seviyelerinin, diğer ülkelerinkine kıyaslanamayacak düzeyde olduğunu görmekteyiz. Kesinlikle eğitimde daha ilerideler ve ülke olarak daha çok gelişmişler.”* SBÖAK15 “İleri düzeydeler” kategorisine örnektir.

*“Finlandiya ve Japonya teknolojisi ve buna bağlı olarak da eğitimleri üst düzeyde olan ülkelere ikisidir. Teknolojiyi eğitimin bir parçası hâline getirerek ileriki yaşamlarında kullanabilecekleri birçok bilgiyi öğrenmelerini sağlamışlardır. Bu da hayat boyu öğrenme olanağını sunmuştur.”* SBÖAE19 “Türkiye’den daha başarılılar” kategorisine örnektir.

*“Eğitim sorununu hemen hemen çözmüş durumdalar bence.”* SBÖAK5 “Eğitim sorunları yok.” kategorisine örnektir.

*“Teknoloji alanında gelişmiş ülkelerin eğitim seviyesi de yüksektir genelde. Eğitim yüksek olunca üretim de artıyor. Üretim arttığı için de daha çok iş yerleri sanayi işletmeleri vs. açılıyor. Böylece işsizlik azaldığı için insanların yaşam kalitesi artıyor.”* SBÖAK7 “Gelişmiş düzeydeler” kategorisine örnektir.

*“Esnek bir eğitime sahip oldukları, öğrencilerin teknolojik aletlere sahip olma veya ulaşmada yardımcı olmaları, öğrencilerin uygulamalı eğitim ile hayata dair bilgilerinin pekiştirildiği.”* SBÖAK18 “Esnek eğitime sahipler” kategorisine örnektir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre teknolojiye ileri düzeyde olan devletlerin eğitimi hakkındaki düşüncelerine ait alıntılar incelendiğinde öğretmen adayları, teknolojiden yoksun ülkelerin hala geleneksel yöntemlerle eğitim verdiklerini ve ileri düzeyde eğitim için teknolojinin önemini vurgulamışlardır.

**Tablo 6.** Katılımcılara Göre “Teknoloji Eğitimin Materyalidir” Görüşüne İlişkin Düşünceleri

Kategoriler	Nedenleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Katılıyorum	-Ders anlatımında en yardımcı unsurlar teknoloji odaklı olanlardır. -Dikkat çekmek için kullanılmakta. -Ders anlatımını etkili hale getirmektedir. -Teknoloji olmadan ders anlatımı zordur. -Teknoloji olmadan öğrenciler zorluk yaşarlar. -Hafızada kalıcılık sağlar. -Duyu organlarımıza hitap eder. -Anlamayı ve kalıcılığı sağlar. -Dersi pekiştirir. -Dersi görselleştirmektedir. -Modern eğitim sağlar. -Zor bilgileri soyut hale getirir.	13	68,4
Kesinlikle katılıyorum	-Dersi desteklemektedir. -Bilgiye hızlı erişim sağlar. -Teknoloji materyalin kendisidir. -İyi eğitim için teknoloji mutlaka olmalıdır.	4	21
Kısmen katılıyorum	-Teknoloji yokken geleneksel eğitim ile öğrenme sağlanıyordu.	1	5,2
Katılmıyorum		1	5,2
<b>Toplam</b>		<b>19</b>	<b>%100</b>

Tablo 6 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre “teknoloji eğitimin materyalidir” sözüne ilişkin düşünceleri hakkındaki görüşleri (f=19, %100) 4 boyuta ayrılmıştır. Katılımcılar Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre “teknoloji eğitimin Materyalidir” sözüne ilişkin düşünceleri hakkındaki görüşleri en fazla, “katılıyorum” (f=13, %68,4) ve “kesinlikle katılıyorum” (f=4, %21) olması gerektiği görüşleri ön plana çıkmaktadır. Daha sonra “kısmen katılıyorum” (f=1, %5,2) ve “katılmıyorum” (f=1, %5,2) görüşleri gelmektedir.

---

### Doğrudan Alıntı

---

*“Katılıyorum. Eğitimde materyal kullanımı hafızada kalıcılığı artırır. Teknoloji birden fazla organa hitap ettiği için derslerin öğrenimi kolaylaştı. Sadece kitaplara bağlı kalınarak yapılan dersler kalıcılığını yitirdi. Birden fazla materyal kullanımı öğrencilerin derse ilgisini çekmeye başladı. Teknoloji sayesinde materyal çeşidi arttı” SBÖAK13 “Katılıyorum” kategorisine örnektir.*

*“Kesinlikle evet. Çünkü yeni Dünya düzeninde teknolojiye ayak uydurmayan insanlar genel olarak pek önemsenmez. Ayrıca günümüzde iyi teknolojiye sahip ülkeler ekonomik olarak ayakta durabiliyor. Bunun yolu da eğitim ile sağlanıyor. Eğitim iyi olmazsa teknoloji konusunda ilerleme sağlanamaz. Böylece eğitim seviyesi düşük, dışa bağımlı, işsizlik oranı yüksek bir ülke olmak kaçınılmaz olur” SBÖAK7 “Kesinlikle katılıyorum” kategorisine örnektir.*

*“Tamamıyla katılmıyorum. Teknoloji eğitimde önemli bir yerdedir fakat olmazsa olmazı değildir. Pek çok köy okulunda teknolojiiden bihaber öğrenci ve okul bulunmakta ve nice sınıf öğretmeni teknoloji olmadan da somut materyaller ve dramalar eşliğinde kalıcı öğrenmeler oluşturabilmektedir” SBÖAK11 “Kısmen katılıyorum” kategorisine örnektir.*

*“Tamamıyla katılmıyorum. Teknoloji eğitimde önemli bir yerdedir fakat olmazsa olmazı değildir. Pek çok köy okulunda teknolojiiden bihaber öğrenci ve okul bulunmakta ve nice sınıf öğretmeni teknoloji olmadan da somut materyaller ve dramalar eşliğinde kalıcı öğrenmeler oluşturabilmektedir” SBÖAK13 “Katılmıyorum” kategorisine örnektir.*

---

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre “teknoloji eğitimin materyalidir” görüşüne ilişkin düşünceleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunlukla teknoloji eğitimin materyalidir görüşüne katıldıkları ve eğitimde teknolojinin varlığı farklı materyalleri de beraberinde getirdiği düşüncesini ortaya koymuşlardır. SBÖAK11’e göre teknolojinin önemli bir etken olduğunu fakat geleneksel yöntemler kullanılarak da eğitimde başarının sağlanacağını belirtmiştir.

**Tablo 7.** Katılımcıların Öğrencileri İçin Tasarlamak İstedikleri Bir Sınıf Ortamının Genel Özellikleri

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Teknoloji odaklı	10	52,6
Materyal odaklı	3	15,7
Öğrenci isteklerine odaklı	3	15,7
Geniş, ferah ve temiz	2	10,5
Gelişmiş ve çağdaş	1	5,2
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>%100</b>

Tablo 7 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrencileri için tasarlamak istedikleri bir sınıf ortamının genel özellikleri hakkındaki görüşleri (f=19, %100) 5 kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılar Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrencileri için tasarlamak istedikleri bir sınıf ortamının genel özellikleri hakkındaki görüşleri en fazla, “teknoloji odaklı” (f=10, %52,6), “materyal odaklı” (f=3, %15,7) ve “öğrenci isteklerine odaklı” (f=3, %15,7) olması gerektiği görüşleri ön plana çıkmaktadır. Daha sonra sırasıyla “geniş, ferah ve temiz” (f=2, %10,5) ve gelişmiş ve çağdaş (f=1, %5,2) görüşleri gelmektedir.

#### **Doğrudan Alıntı**

*“Teknolojik donanıma sahip, bölüm ile ilgili görsel ve materyalleri olan bir sınıf tasarladım. Mesela sınıfın tavanını kaplayan gezegenler ile ilgili büyük resimlerin olduğu resimlerle kaplardım. Sınıf içinde de eski Türker’in kullandığı eşyalar veya savaş aletlerinin örneğini muhafaza ederek sınıfta özel hazırlanmış yerlere koyardım” SBÖAK7 “Teknoloji odaklı” kategorisine örnektir.*

*“Ben somut materyalleri hep ön planda tutmaktan yanayım. Teknoloji pekâlâ öğrenmeyi güçlendirecektir fakat elle tutulur, hissedilebilir materyaller benim için daha bir kıymetlidir. Sınıfımda maketler, görseller, somut materyaller ön planda olurdu. Özellikle drama ve rol oynama tekniklerini sık sık kullanabileceğim, bunun için gerekli kostüm ve malzemenin bol bulunacağı bir sınıf hiç de fena olmazdı” SBÖAK11 “Materyal odaklı” kategorisine örnektir.*

*“Sosyal Bilgiler dersi disiplinler arası bir ders olduğu için öncelikle bu disiplinlerin temel ve teorik bilgilerin olduğu bir kitaplık bulundururdum sınıfta daha sonra tarih, coğrafya gibi derler ile ilgili önemli haritaların olduğu bir harita bölümü (üç boyutlu haritalarda dahil), etkin bir vatandaş olmak için gündelik hayatta uygulamaların nasıl işlendiğine dair küçük bir sahne ki burada tarihi olaylarda canlandırılabilsin, öğrencilerin rahat oturup yazabilecekleri sıra ve oturma düzeni ve öğrencilere verilen bilgilerin kanıtlarla desteklenmesi için akıllı tahta ve projeksiyon cihazı olurdu” SBÖAK16 “Materyal odaklı” kategorisine örnektir.*

*“Öğrencinin bastırılmış ya da kendisinin bile açığa çıkaramadığı özelliklerini keşfedecek bir özelliğe olurdu.”* SBÖAK14 “Öğrenci isteklerine odaklı” kategorisine örnektir

*“Geniş ferah güzel bir yer olurdu yasayıp öğrenebileceğim uygulamalı bir sınıf olurdu”* SBÖAK15 “Geniş, ferah ve temiz” kategorisine örnektir.

*“Gelişmiş ve çağdaş”* SBÖAK10 “Gelişmiş ve çağdaş” kategorisine örnektir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrencileri için tasarlamak istedikleri bir sınıf ortamının genel özellikleri hakkındaki fikirlerine bakıldığında, çoğunlukla tasarladıkları sınıf ortamlarının teknoloji yardımıyla ders ortamını renklendirip birden fazla materyal oluşturma fikri hâkim durumdadır.

**Tablo 8.** Katılımcılara Göre Teknoloji Okuryazarlığının Tanımı

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Teknolojiyi etkili kullanmaktır	8	47
Teknolojiyi takip etmek ve ayak uydurmaktır	4	23,5
Teknolojiyi öğrenmek ve öğretmektir	2	11,7
Önde olmaktır	1	5,8
Gerekliliktir	1	5,8
Teknolojiyi bilinçli kullanmaktır	1	5,8
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>%100</b>

Tablo 8 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre teknoloji okuryazarlığının tanımı hakkındaki görüşleri (f=17, %100) 6 kategori ayrılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre teknoloji okuryazarlığının tanımı hakkındaki görüşleri en fazla, “teknolojiyi etkili kullanmaktır” (f=8, %47) ve “teknolojiyi takip etmek ve ayak uydurmaktır” (f=4, %23,5) olması gerektiği görüşleri ön plana çıkmaktadır. Daha sonra sırasıyla, “teknolojiyi öğrenmek ve öğretmektir” (f=2, %11,7), “önde olmaktır” (f=1, %5,8), “gerekliliktir” (f=1, %5,8) ve “teknolojiyi bilinçli kullanmaktır” (f=1, 5,8) görüşleri gelmektedir.

#### Doğrudan Alıntı

*“Teknolojiyi etkin ve verimli kullanmak, çeşitli yazılım ve uygulamaları kullanmayı öğrenmek ve öğretmek, hayatın içine entegre edebilmek, teknolojik gelişmeleri takip edebilmek gibi kısaca teknoloji ile bütünleşmek diyebilirim”*SBÖAK15 “Teknolojiyi etkili kullanmaktır” kategorisine örnektir.

*“Kendinden önceki ve şu anki teknolojilerin neler olduğu, bunların ne ise yaradığı, toplumsal hayatta veya bilimde ne gibi faydalarının olduğunu bilinmesi”* SBÖAK16 *“Teknolojiyi takip etmek ve ayak uydurmaktır”* kategorisine örnektir.

*“Teknolojiyi nasıl kullanacağını öğrenmek ve öğretmektir.”* SBÖAK5 *“Teknolojiyi öğrenmek ve öğretmektir”* kategorisine örnektir.

*“Teknoloji okur yazarlığı bilimsel açıdan diğer insanlardan bir adım önde olmayı çağırıyor.”* SBÖAK13 *“Önde olmaktadır”* kategorisine örnektir.

*“Teknoloji okuryazarlığı bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, bilgiye ulaşırken teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmek demektir.”* SBÖAE19 *“Teknolojiyi bilinçli kullanmaktır”* kategorisine örnektir.

*“Bireylerin teknoloji ile kendileri ve toplum arasındaki ilişkinin anlaşılması açısından gerekli olan bir süreçtir.”* SBÖAE12 *“Gereklilik”* kategorisine örnektir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre teknoloji okuryazarlığı tanımları incelendiğinde, teknoloji okuryazarlığının teknolojiyi öğrenme ve gelişimleri takip ederek teknolojinin sağladığı kolaylıkları toplumun yararına kullanılması tanımının yoğunlukta olduğu görülmüştür.

**Tablo 9.** Katılımcılar Tarafından Teknoloji Okuryazarlığı ile Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarının İlişkilendirilmesi ve Nedenleri

Kategoriler	Nedenleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-Söz konusu öğrenme alanı teknoloji kullanımını barındırmaktadır. -Teknoloji okuryazarlığı becerisi kazandırır. - Eleştirel ve bilimsel düşüncüyü öğretmekte. -Okuryazarlık bilinci de kazandırır. - Bilim olmadan teknoloji ilerleyemez.	6	42,8
Bütün öğrenme alanları	-Köprü görevi görür. -Bütün öğrenme alanlarında teknoloji kullanılır. -Sosyal Bilgiler teknolojiye yakın bir derstir. -Teknoloji hayatımızı kapsar.	4	28,5



İnsanlar, Yerler ve Çevreler	2	14,2
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	-Teknoloji ile mümkün olan bir süreç olduğu için.	1
		7,1
Birey ve Toplum	1	7,1
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>%100</b>

Tablo 9 incelendiğinde katılımcılar tarafından teknoloji okuryazarlığı ile sosyal bilgiler öğrenme alanlarının ilişkilendirilmesi hakkındaki görüşleri (f=14, %100) 5 kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılar tarafından teknoloji okuryazarlığı ile sosyal bilgiler öğrenme alanlarının ilişkilendirilmesi hakkında en fazla, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” (f=6, %42,8) ve “bütün öğrenme alanları” (f=4, %28,5) olması gerektiği görüşleri ön plana çıkmaktadır. Daha sonra sırasıyla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” (f=2, %14,2), “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” (f=1, %7,1), Çevre ve Toplum (f=1, %7,1) görüşleri gelmektedir.

#### Doğrudan Alıntı

*“Bilim, teknoloji ve toplum ünitesinde öğrencilere teknolojiden bahsederken konuya daha hâkim olarak dersi aktarabilmek için teknoloji okuryazarlığı önemlidir. Çünkü teknolojiden anlayabilirsek ancak o zaman öğrencilere teknolojiyi anlatabiliriz”* SBÖAK7 “Bilim, Teknoloji ve Toplum” kategorisine örnektir.

*“Tüm alanlarıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü sosyal bilgiler dersi tüm hayati kapsamı içine alan bir derstir. Teknoloji de hayatımızın içinde yer aldığı için tüm öğrenme alanları ile ilişkilendirilebilir”* SBÖAK15 “Bütün öğrenme alanları” kategorisine örnektir.

*“Bilim, Teknoloji ve Toplum. Çünkü bilim olmadan teknoloji ilerleyemez, bilim geliştikçe teknoloji gelişir, gelişen teknoloji bilgiye nasıl ulaşacağımızı bilen nesiller, toplumlar yetiştirir”* SBÖAE19 “Bilim, Teknoloji ve Toplum” kategorisine örnektir.

*“Mesela Üretim, dağıtım ve tüketim. Bunları bir teknolojik aygıtla ancak belirleyebiliriz.”* SBÖAE3 “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” kategorisine örnektir.

*“Coğrafya ile ilişkilidir. Çünkü öğrencileri her yere bizzat götüremezsiniz ama belli bir şekilde iz bırakabilmektir.”* SBÖAK7 “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” kategorisine örnektir.

Katılımcılar tarafından teknoloji okuryazarlığı ile sosyal bilgiler öğrenme alanlarının ilişkilendirilmesine bakıldığında, bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı ve tüm öğrenme alanları görüşlerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** Katılımcılara Göre Teknoloji Okuryazarlığını Kazandırma Yöntemleri

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim ile	11	61,1
Aktif kullanmayla	3	16,6
Çalışarak araştırarak	3	16,6
İhtiyaç doğrultusunda	1	5,5
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>%100</b>

Tablo 10 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Teknoloji Okuryazarlığını Kazandırma Yöntemleri hakkındaki görüşleri (f=18, %100) 4 kategoriye ayrılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Teknoloji Okuryazarlığını Kazandırma Yöntemleri hakkındaki görüşleri hakkında en fazla, “eğitim ile” (f=11, %61,1), “aktif kullanmayla” (f=3, %16,6) ve “çalışarak araştırarak” (f=3, %16,6) olması gerektiği görüşleri ön plana çıkmaktadır. Son olarak, “ihtiyaç doğrultusunda” (f=1, %5,5) görüşü gelmektedir.

#### **Doğrudan Alıntı**

*“Teknolojinin ne olduğunu, nasıl ortaya çıkarıldığını, toplumu nasıl şekillendirdiğini ve toplum tarafından nasıl şekillendirildiğini bilen bir birey olmalıdır. Teknoloji okuryazarı birey, ürünlerin ve sistemlerin etkisini değerlendirebilir. Sunulan belirli bir ürün ya da sistem hakkında gerekirse veri toplama araçları geliştirerek bilgi toplayabilir, bu bilgileri sentezleyebilir, eğilimleri analiz edebilir ve olumlu ya da olumsuz etkileri hakkında sonuç çıkarabilir. Bunun için teknolojiye hâkim, yeniliklerden haberdar, teknoloji kullanımının faydaları ve zararlarını iyi bilen bireyler olmalıdır”* SBÖAK13 “Çalışarak araştırarak” kategorisine örnektir.

*“Okullarda bu konularda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Sadece ders gözüyle bakılmaması için aileleri de bu konuda surece dâhil edip çocuğun tüm yaşantısında teknoloji ile etkileşim içinde olması sağlanabilir. Çeşitli kurslarla ve atölye çalışmalarıyla çocuk desteklenebilir”* SBÖAK15 “Eğitim ile” kategorisine örnektir.

*“Teknolojinin ne olduğunu bilen, nasıl ortaya çıkarıldığını ve toplum tarafından nasıl şekillendiğini bilen insanlar tarafından kazanılır. Bunun için teknolojiye hâkim, öğrendiği her bilgiyi sorgulayan insanlar yetiştirmekle kazandırılır”* SBÖAE19 “Eğitim ile” kategorisine örnektir.

*“Öncelikle öğrencilere günlük hayatta kullanacakları bilgisayar, tablet gibi basit teknolojiler ile eğitim verilip daha sonra ileri düzey kodlama gibi uygulamalı dersler ile teknolojiye karşı ilgisi çekilip onları araştırmaya teşvik ederek”* SBÖAK16 “Aktif kullanmayla” kategorisine örnektir.

*“Öğretmek en başta ihtiyaç olduğunu fark ettirerek”* SBÖAE2 “İhtiyaç doğrultusunda” kategorisine örnektir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre teknoloji okuryazarlığını kazandırma yöntemlerinin eğitim yolundan geçtiğini ayrıca aktif kullanımında önemli bir kazandırma yöntemi olduğunu belirtmişlerdir

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde ise öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı yeterliliği, teknoloji ile eğitim ilişkisi, sınıf ortamlarının teknolojik yapısı, eğitimde teknolojinin önemi, teknoloji okuryazarlığı ile sosyal bilgiler öğrenme alanlarının ilişkisi konularındaki görüşleri tartışılıp yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine “Öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı hakkındaki bilgileri nelerdir?” dair sonuçlar:

Katılımcılar genel olarak teknoloji okuryazarlığı, teknolojiyi öğrenme ve gelişimleri takip ederek teknolojinin sağladığı kolaylıkları toplumun yararına kullanma olarak tanımlamışlardır. Hansen (2003) teknoloji okuryazarlığını “bir bireyin hayatını, topluluğunu ve çevresini olumlu yönde etkilemek için teknolojiyi benimseme, uyarılma, icat etme ve değerlendirme yetenekleri” olarak tanımlamıştır. Eisenberg ve Johnson (2002), teknoloji okuryazarı bir kişinin teknolojiyi organizasyon, iletişim, araştırma ve problem çözme aracı olarak kullanabileceğini ifade etmiştir. Aydın (2009), öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı ile ilgili görüşleri incelendiğinde bütün öğretmen adaylarının benzer görüşlere sahip olduklarını ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hepsi teknoloji okuryazarlığını, teknolojik aletleri kullanabilmek ve teknolojiyle yakından ilgilenmek olarak ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık kavramına ilişkin doğru bilgilere sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine “Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojinin önemine dair görüşleri nelerdir?” dair sonuçlar:

Katılımcılar, iyi bir eğitim için teknolojinin çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Aydın (2009), öğretmen adaylarının teknoloji eğitimi ile ilgili görüşleri incelendiği zaman araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının teknoloji ile eğitim çok sıkı bir ilişki olduğunu görüşünde olduklarını belirtmiştir. Yılmaz (2016) ise çalışmasında öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına olumlu baktıklarını göstermiş; internet ve teknolojik araçların eğitime katkısı maddelerinde oldukça yüksek ortalama çıktığını tespit etmiştir. Taş ve Düz (2016), sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonunu inceledikleri araştırmalarında 2000’li yıllardan itibaren bu konuda çok önemli gelişmeler yaşandığını göstermişlerdir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji ile desteklendiği durumlar ve sürece ilişkin bulguları inceleyen Taş ve Düz, öğretme sürecinde özellikle ülkemizde 2005 yılında değiştirilen yeni eğitim anlayışına paralel olarak eğitim alanında teknolojilerin öneminin gittikçe artmış olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre Sosyal Bilgiler Öğretiminde teknoloji kullanımı öğrenmede farkındalığı ve kalıcılığı olumlu yönde etkilemektedir.

Katılımcılar çoğunlukla “teknoloji eğitimin materyalidir” görüşüne katıldıklarını ifade etmişlerdir. Adaylara göre eğitimde teknolojinin varlığı farklı materyalleri de beraberinde getirmektedir. Buna karşılık adayların çok az bir yüzdesi, teknoloji eğitimin materyalidir görüşüne kısmen katıldıklarını ifade etmişler ve teknolojinin önemli bir etken olduğunu fakat geleneksel yöntemler kullanılarak da eğitimde başarının sağlanacağını belirtmişlerdir. Tarman ve Baytak (2011), teknoloji ile eğitim arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarına sorulan anket sorularının bir kısmının da onların teknoloji destekli öğretimi nasıl algıladıkları ile ilgili olduğuna dikkat çekmişler, öğretmen adaylarının yaptıkları tanımlamalar ve yorumları incelediklerini belirten Tarman ve Baytak, bazı yorumların sadece bir cümleden oluştuğunu ve “teknoloji eğitim için çok gereklidir” gibi genel tanımlamalar ve yorumlar kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılarının öğrencileri için tasarlamak istedikleri bir sınıf ortamının genel özelliklerinin nasıl olması gerektiği sorusuna çoğunlukla teknoloji yardımıyla ders ortamını renklendirip birden fazla materyal oluşturması gerektiği şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmen adayları okullarda ve sınıflarda teknolojik donanımın eksiksiz olmasını iyi bir eğitimin en önemli koşulu olarak görmüşlerdir. Beldağ ve Yaylacı (2014), araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir okulda çalışmak istedikleri ile ilgili görüşlerini incelemişler ve önemli bir kısmının materyal ve donanım açısından eksiksiz bir okulda görüşünü kabul ettiklerini sonucuna varmışlardır. Yiğit (2011), sosyal bilgiler öğretmenlerinin, okullarda yeterli donanımın bulunmadığı zaman eğitim ve öğretimde güçlük yaşayabileceklerini düşündüklerini tespit etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine “Öğretmen adaylarının öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını nasıl aktaracağına dair görüşleri nelerdir?” dair sonuçlar:

Katılımcılar, teknoloji okuryazarlığını kazandırma yöntemlerinin eğitim yolundan geçtiğini ayrıca aktif kullanımın da önemli bir kazandırma yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Yavuz ve Ay (2016), teknoloji okuryazarlığı becerisini kazandırmaya yönelik çalışması incelendiğinde derslerde teknolojik aletlerden yararlanma ve öğrencilerin çevresindeki teknolojik aletlerin kullanımı konusunda gözle görülür düzeyde bilgilendirme yönündeki uygulamalara yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca, teknoloji okuryazar öğrencileri topluma kazandırmak için anlama ve değerlendirmenin yanında öğrencilerin kullanma ve yönetme becerilerini de öncelik verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yiğit (2011), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yapılandırmacı sisteme yönelik öğretim programlarının teknoloji ile bütünleştirilmiş öğretime daha fazla olanak tanıdığını düşündüklerini tespit etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine “Öğretmen adaylarının bireysel ve milli eğitimde çalışan öğretmenlerin teknoloji okuryazarlık durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” dair sonuçlar:

Katılımcılar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik anlamda üst düzeyde yeterliliğe sahip olmaları gerektiğini, aksi takdirde öğrencilerin teknoloji okuryazarlık dü-

zeylerinin artmasına bir katkı sağlayamayacaklarını ileri sürmüşlerdir. Literatürdeki birçok çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Aydın (2009), öğretmen adaylarının, teknoloji düzeyinin yüksek olması gerektiği yönünde görüş bildirdiklerini; adayların, öğretmenlere teknoloji eğitiminin verilmesinin çok önemli olduğunu ifade ettiklerini tespit etmiştir. Gündoğan (2017), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji yeterlik düzeylerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin teknoloji yeterlilik düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğunu belirtmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çoğunlukla kendi teknoloji kullanımlarını yeterli buldukları görülmüştür. Onlar, kendi ders anlatımlarında teknolojiyi etkili kullanarak değişik aktiviteler ile eğitim yapabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak teknolojik materyallerin kullanılmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak literatür incelendiği zaman genel olarak öğretmen adaylarının özel olarak da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji, teknoloji okuryazarlık, eğitim alanında teknolojik materyaller kullanımı vb. konularında yeterli donanımlarının olmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da vurguladığı gibi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik anlamda üst düzeyde yeterli olmaları için gerekli çalışmalar, eğitimler yapılmalıdır. Örneğin; Tarman ve Baytak (2011), sosyal bilgiler öğretmen adayların bilgisayar becerilerinin ve bilgilerinin sadece belirli saatlerde kendilerine üniversitede verilen Temel Bilgisayar dersinin içeriği ile ve popüler olan programlarla sınırlı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle öğretmen adayları teknolojik materyal kullanımı konusundaki eğitimin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yiğit (2011), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ancak teknolojik yaşama yönelik beceriler boyutunda gelişime açık olduklarını belirtmiştir. Yiğit, araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun aldıkları üniversite/öğretmenlik eğitimlerinin kendilerini teknoloji kullanımına orta düzeyde hazırladığı sonucuna ulaştığını ifade etmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemine “Öğretmen adaylarına göre Türkiye’nin ve diğer devletlerin eğitimi ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri nelerdir?” dair sonuçlar:

Katılımcılar, az gelişmiş ülkelerin teknoloji kullanımı konusunda geri olduklarını, dolayısıyla bu ülkelerde hala geleneksel yöntemlerle eğitim verdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, teknolojiye ileri düzeyde olan devletlerin eğitim alanında da ileri düzeyde olduklarını kabul etmişlerdir. Bunun nedeni öğretmen adaylarının teknolojik gelişmelerle ülkelerin gelişmişlik düzeyi arasında ilişki olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Nitekim onlar, gelişmiş ülkelerde teknoloji, öğrenme ve öğretme sürecinde aktif şekilde kullanıldığı için bu ülkelerde eğitim seviyesinin çok yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya

katılan öğretmen adaylarının da ifade ettiği gibi az gelişmiş, teknolojiyen yoksun ülkelerde eğitim hala geleneksel yöntemlerle yapılmaktadır ki bu da öğrencilerin yetersiz eğitim aldıkları anlamına gelmektedir. Çünkü teknoloji kullanımı eğitim ve öğretim alanına farklı materyallerle zengin bir dünya sunmaktadır. Böylece öğrenciler anlamakta, öğrenmekte güçlük çektiği konuları hem daha kolay hem de daha kalıcı bir şekilde öğrenebilmektedirler.

Araştırmanın beşinci alt problemine “Öğretmen adaylarına göre teknoloji okuryazarlığı ile sosyal bilgiler öğrenme alanlarının ilişkilendirilmesi nasıldır?” dair sonuçlar:

Katılımcılar tarafından teknoloji okuryazarlığı ile sosyal bilgiler öğrenme alanlarının ilişkilendirilmesine bakıldığında, bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı ve tüm öğrenme alanları görüşlerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Yiğit (2011), öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı ile sosyal bilgiler arasındaki ilişkinin en fazla olduğu alanın teknoloji ve toplum olduğunu ifade ettiklerini tespit etmiştir. Genel olarak bu bakış açısına sahip adayların teknolojik gelişmeler, teknoloji kullanımı ve uygulamalarındaki ilerlemeler ile toplumsal alandaki ilerlemeler ve gelişmeler arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz.

#### 4.10. Öneriler

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik anlamda üst düzeyde yeterli olmaları için gerekli çalışmalar, eğitimler yapılmalıdır. Günümüzdeki teknolojik gelişmelerin düzeyi dikkate alındığı zaman ülkemizde de bu gelişmişlik düzeyine uygun teknoloji okuryazarlığı standartları geliştirilmeli, bu konuda okulöncesi dönemden başlayarak gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin teknolojik okuryazarlık düzeylerinin artırılması için öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerinin artırılması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda eğitim fakülteleri tarafından öğretmen adaylarının teknoloji eğitimini geliştirecek programlar düzenlenmeli, ders içerikleri zenginleştirilmelidir. Öğretmenlerin ise teknoloji okuryazarlık düzeyleri de hizmet içi eğitimlerle arttırılmalı ve bu konuda deneyim kazanmaları için gerekli çalışmalar yapılmalıdır

2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da ifade ettiği gibi, ileri düzeyde bir eğitim için teknoloji kullanımı çok önemlidir. Başka bir deyişle teknoloji ile donatılmış bir eğitim öğrencilerin derse aktif katılım sağlamalarını, derse daha ilgi duymalarını ve motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin derslerde teknolojik materyalleri kullanma konusundaki görüşleri ve tutumlarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin teknolojiyi kullanma ve uygulama konusunda motivasyonları arttırılmalıdır

3. Son olarak diyebiliriz ki, Sosyal bilgiler öğreniminde teknolojik materyallerden yararlanma öğrencilere yaratıcılık, eleştirel ve sezgisel düşünme becerilerini arttırmaktadır. Bu nedenle okulların ve sınıfların teknolojik donanımları zenginleştirilmelidir.

## Kaynakça

- AKTURAN, Ulun, & ESEN, Atakan (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: NVİVO 7.0 ile Nitel veri analizi içinde*. (s-83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- AY, Tuğba Selanik & YAVUZ, Ümit (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Okuryazarlık Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Gerçekleştirdikleri Uygulamalar. **Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(2), 31-63.
- AYDIN, Fatih (2009). *Teknolojinin doğasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin ve kavramlarının gelişimi ve öğretimde ikilemlerin etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AYDIN, Fatih & SİLİK, Yavuz (2018). Teknoloji okuryazarlığı: Tarihsel bir betimleme. **Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 3(2), 107-126.
- AYVACI, Hakan Şevki, BÜLBÜL, Sinan & ÜNSAL, Hatice (2019). Farklı Programlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlık Seviyelerinin Çeşitli Değişkenler Çerçevesinde Karşılaştırılması. **Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi**, 2(1), 1-16.
- BELDAÇ, Adem & YAYLACI, Ali Faruk (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Sistemi Hakkındaki Görüşleri. **Electronic Journal of Social Sciences**, 13(48), 90-107.
- BESSAC, Kenneth (2002). *Perceived Importance Students Have of Technological Literacy*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Teknoloji Eğitimi, Wisconsin-Stout University, USA.
- BÖLÜKBAŞI, Fatoş (2012). *Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CRESWEL, John W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- ÇOBAN, Ahmet & ORAL, Behçet (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- DERFLER, Kathlen. E. (2002). *Factors which affect middle school teachers' willingness to utilize technology as an instructional tool*. Unpublished Doctorate Thesis. La Sierra University, California.
- DURMAZ, Seher (2011). *Fen Öğretiminde Teknoloji okuryazarlığı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- EARNEST Wesley Brain (2001). *Technological literacy: Professional development and funding throughout the commonwealth of Virginia*. Unpublished Doctorate Thesis, University of Virginia, Virginia.

- EISENBERG, Michael B., & JOHNSON, Doug (2002) Learning and Teaching Information Technology: Computer Skills in Context. ERIC Document Reproduction No. ED 465 377.
- ERDAŞ KARTAL, Eda, AKSÜT, Pelin & AYDIN, Fatih (2015). Fen ve Teknoloji Öğretim Programlarının Teknoloji Okuryazarlığı Boyutları Açısından İncelenmesi Boylamsal Bir Çalışma. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15(2), 132-146.
- FRAENKEL, Jack R. & WALLEN, Norman E. (2009), *How to design and evaluation research in education*. New York: McGraw-Hill.
- FRIEDMAN, Adam & HEAFNER, Tina (2006). Student Creation of Social Studies Specific Websites to Enhance Historical Understandings. C. Crawford et al. (Ed.) *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006 Bildiri Kitabı*(4103-4108). Chesapeake, VA: AACE
- GARMİRE, Eric & PEARSON, Greg (2006). *Tech Tally. Approaches To Assessing Technological Literacy*. Washington, DC: National Academy of Engineering and National Research Council.
- HANSEN, James Watson (2003). To Change Perceptions Of Technology Programs. *Journal of Technology Studies*, 29, 16-19.
- İNAL, Yavuz, ÇINAR, Nesibe Özen & ÇAĞILTAY, Kürşat (2016). Kamu İnternet Sitelerinde Yer Alan Arama Alanlarının Kullanılabilirliği ve Buna Yönelik Kullanıcı Davranışlarının Belirlenmesi. **Bilişim Teknolojileri Dergisi**, 9(1), 41-54.
- LANGER, Judith (1987). A sociocognitive perspective on literacy. J. Langer (Ed.). *Languagae, literacy and culture: issues of society and schooling içinde* (s.1-20) Norwood, NJ: Ablex.
- LAUGKSCH, Rudiger Christian (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94.
- LOMBARDİ, Allison, IZZO, Margo V. & RİFENBARK, Graham G. (2016). A Preliminary Psychometric Analysis of a Measure of Information Technology Literacy Skills. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, 40(4), 235-243.
- MİLES, Matthew B. & HUBERMAN, Michael M. (1994). *Qualitative data analysis* (2<sup>th</sup> Edition). London: Sage Publications
- PANDYA, Jessica Zacher & ÁVILA, Julianna (2016). *Inequitable variations: a review of research in technology, literacy studies and special education*. University of North Carolina, Charlotte.
- OLSON, Michael & FAZIO, Russel H. (2003). Relations between implicit measures of prejudice: What are we measuring?. **Psychological Science**, 14(6), 636-639.
- PATTON, Michael Quinn (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. M. Bütün, S. Beşir Demir (3. Baskıdan Çeviri, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



- RİTZHAUPT, Albert D., LİU Feng, DAWSON Kara & BARRON Ann E. (2013). Differences in Student Information and Communication Technology Literacy Based on Socio-Economic Status, Ethnicity, and Gender. Evidence of a Digital Divide in Florida Schools. **Journal of Research on Technology in Education**, 45(4), 291-307.
- SUR, Emine (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- TARMAN, Bülent & BAYTAK, Ahmet (2011). Teknolojinin Eğitimdeki Yeni Rolü: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bakış Açıları. **Gaziantep University Journal of Social Sciences**, 10(2), 891-908.
- TAŞ, Mahmut & DÜZ, İsmail (2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 1(20), 180-188.
- TAYLOR, Maria de Lourdes Machado (2004). *An analysis of the variables that affect technology literacy as related to selected student association activities*. (Unpublished Doctorate Thesis), North Carolina State University.
- TÜRKOĞLU, Nurçay (2007). İletişim Bilimlerinden Kültürel Çalışmalara Toplumsal İletişim, Tanımlar, Kavramlar, Tartışmalar, İstanbul: Kalemus Yayınları,
- TÜRNÜKLÜ, Abbas (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği: Görüşme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 24, 543-560.
- UTAMI, Viana Betty. & WILUJENG, Insih. (2019) *STEM application through simple technology to improve technology literacy*. *Journal of Physics: Conference Series*, 1440, The 5th International Seminar on Science Education 26 October 2019, Yogyakarta, Indonesia.
- WHITWORTH, Shelli A. & BERSON, Michael J. (2003). Computer Technology in The Social Studies: An Examination Of The Effectiveness Literature (1996-2001). **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 2(4), 471-508.
- YAMAN, Cemre (2020). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri ve İletişim Becerileri İle Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına Yönelik Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- YILDIRIM, Ali & ŞİMŞEK, Hasan (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YILMAZ, Muhammet (2016). İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin ve teknoloji tutumlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin University, Mersin.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknolojiye ve Teknoloji Okuryazarlığına Dair Görüşleri

YİĞİT, Emine Özlem (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

YULDAŞEV, Davran & SERHATERİ, Ayhan (2015). Technology And Electronic Products Purchase Naught Importance By University Students. **Eurasian Business & Economics Journal**, 3(3), 22-36.

YÜKSEL, Tuğçe (2017). Teknoloji Nedir? Faydaları ve Zararları Nelerdir? *Makaleler.com* Erişim tarihi: 07/09/2020.

# SALGIN SÜRECİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL PEDAGOJİK YETERLİLİKLERİ VE DİJİTAL TEKNOLOJİLERE ERİŞİM MOTİVASYONLARI

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doç., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mensurealkis@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4410-1279.

Geliş Tarihi: 25.04.2021 Kabul Tarihi: 20.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.927809

**Öz:** Bu çalışmada salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları dijital pedagojik yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya ülkemizin 7 bölgesinden toplam 194 sınıf öğretmeni katılmıştır. İlgili çalışmada sınıf öğretmenlerinden veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, dijital teknolojilere erişim motivasyonu ölçeği ile dijital pedagojik yeterlikler ölçeği kullanılmıştır. İlgili analizler, salgın sürecinde öğretmenlerin hem dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının hem de dijital pedagojik yeterliklerin iyi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte ilgili araştırma, salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojilere erişim motivasyonlarıyla pedagojik yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmakta ancak öğretmenlerin dijital teknolojilerle ilgili karşılaştıkları mesleki zorluklar hakkında ayrıntılı bilgi sunmamaktadır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojiler bağlamında karşılaştıkları mesleki zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelme stratejilerini tespit etmeye yönelik araştırmaların yürütülmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** dijital pedagojik yeterlik, dijital teknolojilere erişim motivasyonu, salgın

# DIGITAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES AND MOTIVATIONAL ACCESS TO DIGITAL TECHNOLOGIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS DURING THE PANDEMIC PROCESS

## Abstract:

This study, it was aimed to examine the digital pedagogical competencies and of primary school teachers' motivational access to digital technologies during the pandemic process. For this purpose, the survey method was used in the study. A total of 194 primary school teachers from 7 regions of Turkey participated in the study. In the related study, a personal information form, motivational access to digital technologies, and a digital pedagogical competencies scale were used to collect data from primary school teachers. Related analysis showed that teachers' motivational access to digital technologies and digital pedagogical competencies are good during the pandemic process. However, the related research reveals the relationship between primary school motivational access to digital technologies and their digital pedagogical competencies during the epidemic, but does not provide detailed information about the professional difficulties teachers face with digital technologies. In this direction, research has been proposed to determine the professional difficulties faced by primary school teachers in the context of digital technologies and the strategies to overcome these difficulties.

**Keywords:** digital pedagogical competence, motivational access to digital technologies, pandemic

## Giriş

11 Şubat 2020'de Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 2020) varlığını ilan etmesiyle resmen tanınan koronavirüs, kısa bir sürede tüm dünya ülkelerine yayılmış ve küresel bir salgına dönüşmüştür. Ciddi etkilere sahip olan salgın halk sağlığından ekonomiye, ulaşımdan eğitime pek çok yaşam alanını etkilemiştir. Ülkemizde ilk vaka tespiti ile ilgili açıklama 11 Mart 2020'de yapılmış (Sağlık Bakanlığı, 2020) iki gün sonra ülke genelinde virüsün yayılmasına karşı birtakım önlemlerin alınacağı bildirilmiştir. Bu duyuruda kamu çalışanlarının yurt dışına çıkışlarının durdurulduğu, spor karşılaşmalarının ertelendiği, yurt dışından gelenlerin karantina altında tutulacağı bilgisi ile ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda yüz yüze eğitime iki hafta ara verildiği bilgisi yer almıştır (Cumhurbaşkanlığı, 2020). Bu durum aslında cuma günü okuldan ayrılıp pazartesi günü okuluna döneceğini düşünen pek çok öğretmen için pedagojik ve metodolojik açıdan birtakım dönüşümlerin de olacağını işaret etmiştir.

Salgın sebebiyle eğitimde yaşanan kesintiler öğretmen, öğrenci ve veliler açısından pek çok sorunu beraberinde getirmiş, kesintiye uğrayan ilk ve ortaöğretim seviyesinde yaklaşık 16.5 milyon öğrenci (UNESCO, 2020a) için acil uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılmıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020). UNESCO (2020b) öğrencilere sunulan acil uzaktan uygulamalarının herkes için kaliteli ve eşit olabilmesi için 4 temel alanda iyi bir hazırlığın yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bunlar; teknolojik hazırlık, içerik hazırlığı, pedagojik hazırlık ile izleme ve değerlendirme hazırlığıdır. Ülkemizde teknolojik ve içerik hazırlığı açısından Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020a) tarafından ulusal düzeyde 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile öğrencilere ulaşılmaya çalışılmış bu esnada akademisyen ve öğretmen işbirliğine dayalı olarak yazılı materyaller ile video paylaşımları yapılmış, oluşturulan sanal sınıflar üzerinden öğretmenlerle öğrenciler bir araya getirilmiştir. İzleme ve değerlendirme çalışmalarıyla ilgili Küresel Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim İzleme ve Değerlendirme Raporunda öğrencilerin %13'ünün koronavirüs salgınında EBA TV'deki çevrimiçi derslere, %1,5'inin televizyona, %7,1'inin internete erişememesinden dolayı derslere katılamadığı bildirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda bu sorunların giderilmesi için *“Salgın süreciyle ilgili olarak, uzaktan eğitim sürecinin devam etmesi durumunda televizyona veya internete erişim imkânı olmayan çocuklara bu imkânın sunulması büyük önem arz etmektedir. Bu amaçla farklı kurumlardan da destek alınarak kapsamlı çalışma ve projeler geliştirilmelidir.”* (MEB, 2020b) biçiminde öneri sunulmuştur. Bununla birlikte acil uzaktan eğitim uygulamalarında yapılan pedagojik hazırlıklar ya da öğretmenlerin bu dönemdeki pedagojik yeterlikleri ile ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Oysaki aniden gelişen bu durum karşısında öğretmenlerin sahip oldukları dijital birikimleri, salgın sürecinde geliştirdikleri stratejiler ya da stratejilerini dijital ortamlara taşımaya yönelik motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu bilmek, süreç içerisinde yapılan eğitimlerin etkililiğini değerlendirmek açısından önemli bir veri kaynağı olabilir. Dolayısıyla bu çalışmada salgın süreciyle beraber geçiş yapılan acil uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları dijital pedagojik yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonları ele alınmıştır. Bu incelemede ilk olarak ilgili kavramlara ilişkin kuramsal alt yapı sunularak neden bu çalışmanın yürütüldüğüne ilişkin teorik çerçeve açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Acil Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitim**

Salgın süreciyle birlikte resmi kanallardan yapılan açıklamalarla uzaktan eğitime geçiş yapılacağını bildirilmiş (MEB, 2020c) ve sanal sınıf uygulamaları başlatılmıştır. Ancak temelde uzaktan eğitim ile salgın sürecinde geçildiği belirtilen uzak eğitim süreci birbirinden farklıdır (Bozkurt ve Sharma, 2020). Buna göre uzaktan eğitim; öğretimsel açıdan bir tercih olup yaşam boyu öğrenme çerçevesiyle belli kuramsal temellere dayalı olarak planlı ve sistemli bir şekilde psikolojik, fiziksel ve etkileşimsel ihtiyaçlara dönük olarak hazırlanması gereken bir süreçtir. Salgın sürecinde geçilen acil uzaktan eğitim uygulamaları, kriz anında ortaya çıkmış bir zorunluluk hâli olup

mevcut duruma yönelik ihtiyaçlara geçici çözümler sunma odaklıdır. Acil uzaktan eğitim uygulaması eldeki imkânları kullanarak fiziksel anlamda eğitimi ayakta tutmaya çalışır (Bozkurt vd., 2020). Dolayısıyla acil uzaktan eğitim uygulamaları ile uzaktan eğitim uygulamalarının sahip olduğu ilgili kavramsal farklılığa bağlı olarak ulaşılan araştırma sonuçlarının da farklı şekillerde yorumlanması gereklidir. Uzaktan eğitim konusunda yürütülen araştırmalarda; örneklem düzeyine bağlı olarak uzaktan eğitimin iyi tasarlanması ve planlanması hâlinde eğitimin verimli olacağı (Akgün vd., 2013), uzaktan eğitimde internet imkânlarının iyi olması hâlinde öğrenmeye yönelik olumlu tutum edinileceği bildirilmiştir (Yenilmez vd., 2017). Salgın sebebiyle acil uzaktan eğitime geçişle ilgili olarak yürütülen çalışmalarda ise EBA uygulamalarının genel anlamda faydalı bulunduğu (Doğan ve Koçak, 2020), uzaktan eğitime yönelik tutumun olumlu olduğu (Kocayığıt ve Uşun, 2020) ancak uzaktan eğitimin etkili olmadığı (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021) bu sebeple yüz yüze eğitimin tercih edilmesi gerektiğiyle (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020) ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Fakat süreçle ilgili araştırmalarda, uzaktan eğitime ilişkin herhangi bir hazırlığı olmayan ya da bu yönde bir eğitime tabi tutulmayan öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerine değinilmemiştir.

### **Dijital Pedagojik Yeterlilikler**

Salgın sürecine bağlı olarak uzaktan eğitim sistemine geçilmesiyle beraber eğitim süreçlerinin hızla dijitalleştiği görülmektedir. Bu doğrultuda aynı hızla öğretmenlerin de öğretim süreçlerine uygun biçimde çeşitli teknolojileri kullanmaları ve dijital teknolojilerle öğretim konusunda pedagojik gelişimlerini sağlamaları beklenmektedir (Crawford vd., 2020; Williamson vd., 2020). Diğer taraftan ilgili alanyazın, öğretmenler için en büyük zorluğun teknolojiyi derslerine anlamlı bir biçimde entegre etmek olduğunu bildirmekte ve bu entegrasyonu sağlama biçimini dijital pedagoji olarak adlandırmaktadır (Sailin ve Mahmor, 2018). Milton ve Vozzo (2013) dijital pedagojiyi; öğretmenin öğretimi problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerine dayanarak planlaması biçiminde ifade ederken Kivunja (2013) dijital pedagojiyle; öğrenmeyi, öğretmeyi, değerlendirmeyi ve tüm müfredatı zenginleştiren öğretim sanatına bilgisayar destekli dijital teknolojilerin dâhil olmasını kastetmektedir. Dolayısıyla uzaktan öğretim sürecinde iyi bir ders planlaması için öğretmenin dijital pedagojik yeterliğe sahip olması beklenmektedir. Dijital pedagojik yeterlik 4 bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; (a) dijital teknolojileri kullanmak için gereken teknik beceriler, (b) farklı çalışma durumlarına uygun teknolojileri kullanma ve uygulama gerektiren yetenekler, (c) dijital teknolojileri değerlendirme yeteneği ve (d) dijital teknolojilere erişim konusundaki istek ve motivasyondur (Ilomäki vd., 2016). Görüldüğü üzere, dijital pedagojik yeterlik sadece dijital anlamda teknik becerilere hâkim olmakla değil bu becerileri ilgilendiren motivasyonla da ilişkilidir.

## **Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu**

Öğretmenlerin dijital teknolojilere hâkim olmaları ve bu teknolojileri kullanmaya yönelik istek ve motivasyonları, öğrencilerin öğrenmesi açısından kolaylaştırıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir (Sørebø vd., 2009). Bu nedenle öğretmenlerin dijital teknolojileri benimsemeleri hatta benimsemenin ötesine geçerek kullanma isteklerinin artması, öğrencilerin öğrenme sorunlarının azalmasını sağlayabilir. İlgili alanyazın öğretmenlerin dijital teknolojilere erişimlerinin; yazılım ve donanım yeterliği, kullanım kolaylığı, dijital teknolojilere bakış ve kullanma teşviki gibi bir dizi faktörden etkilendiğini göstermektedir (Mumtaz, 2000). Bununla beraber yürütülen son araştırmalar, öğretmenlerin dijital teknolojilere ulaşım motivasyonları üzerinde bireysel hedeflerin oldukça etkili olduğunu işaret etmiştir (Seifert, 2004). Bu kapsamda araştırmada, salgın sürecinde dijital teknoloji kullanım ihtiyacının, sınıf öğretmenlerinin motivasyonu açısından tetikleyici bir unsur olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler**

İlgili alanyazın, salgın sürecindeki acil uzaktan eğitim uygulamaları çerçevesinde öğretmenlerin sahip olduğu dijital yeterliklerin oldukça önemli olduğuna işaret etmektedir (Iivari vd., 2020). Bu noktadan hareketle bu çalışmada salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları dijital pedagojik yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu dijital pedagojik yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu dijital pedagojik yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonları yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre değişmekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu dijital pedagojik yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

### **Yöntem**

Salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları dijital yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu çalışma betimsel bir tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmalarında gözlenen veri dağılımının neden o şekilde dağıldığı değil dağılımın nasıl olduğuyla ilgilenir. Dolayısıyla mevcut durumları betimlemek, bu durumların karşılaştırmasını yapmak veya belirli olay ve durumlar arasındaki ilişkileri belirlemede tarama yöntemi kullanılır (Sezgin Selçuk, 2019). Betimsel tarama yönteminde ortama bir değişken sokulmaz ve araştırmacı bu olgulara müdahale etmez (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Dolayısıyla bu çalışmada da herhangi bir müdahale olmaksızın sınıf öğretmenlerinin mevcut durumu betimlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye’de uzaktan eğitim sürecine dâhil olan sınıf öğretmenleri basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve çalışma grubu bu şekilde oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örneklemede, evrende bulunan her birey çalışmaya dâhil olma açısından eşit şansa sahiptir. Bu açıdan evreni temsil bakımından güçlüdür (Büyüköztürk vd., 2011). Basit seçkisiz örnekleme basit, kolay ve ekonomiklik açısından uygun bir yöntem olduğu gibi geçerlik ve güvenilirlik açısından da orta-iyi seviyesinde kabul edilmektedir (Akarsu, 2016). İlgili örneklem doğrultusunda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre çalışmaya 7 bölgeden toplam 194 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 118’si kadın, 76’sı erkektir. Çalışmaya en fazla İç Anadolu Bölgesinde görev yapan (n = 98) öğretmenler katılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı lisans mezunu olup (n = 152) doktora öğrenimi yapmış öğretmen bulunmamaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (n = 50) 35-40 yaş aralığında olup 58 yaş ve üstü öğretmenler çalışmaya dâhil olmamışlardır. Kıdem yılı açısından öğretmenlerin büyük bir bölümü (n = 52) 6-11 yıl aralığında yer almaktadır.

**Tablo 1.** Örneklemede Yer Alan Öğretmen Bilgileri

		Bölgeler							Toplam
		Karadeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Marmara Bölgesi	Akdeniz Bölgesi	Doğu Anadolu Bölgesi	Ege Bölgesi	
Cinsiyet	Kadın	2	68	6	16	14	6	6	118
	Erkek	16	30	4	8	8	10	0	76
Toplam		18	98	10	24	22	16	6	194
Öğrenim Düzeyi	Lisans	16	72	10	24	12	14	4	152
	Yüksek Lisans	2	22	0	0	10	0	2	36
	Ön Lisans	0	4	0	0	0	2	0	6
Toplam		18	98	10	24	22	16	6	194
Yaş	23-28	0	6	4	0	8	12	4	34
	29-34	4	26	4	6	4	4	0	48
	35-40	10	20	0	10	8	0	2	50
	41-46	2	10	0	0	2	0	0	14
	47-52	0	24	2	8	0	0	0	34
	53-58	2	12	0	0	0	0	0	14
Toplam		18	98	10	24	22	16	6	194
Kıdem Yılı	0-5 yıl	0	10	6	0	8	12	4	40
	6-11 yıl	4	24	2	12	4	4	2	52
	12-17 yıl	10	16	0	4	10	0	0	40
	18-23 yıl	2	16	2	0	0	0	0	20
	24-29 yıl	2	22	0	8	0	0	0	32
	30 ve üstü	0	10	0	0	0	0	0	10
Toplam		18	98	10	24	22	16	6	194



### **Veri Toplama Araçları**

İlgili çalışmada sınıf öğretmenlerinden veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, dijital teknolojilere erişim motivasyonu ölçeği ile dijital pedagojik yeterlikler ölçeği kullanılmıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Bu formda sınıf öğretmenlerine cinsiyet, yaş, kıdem yılı, öğrenim düzeyi, görev yapılan bölge bilgisi ile salgın sürecinden önce derslerinde teknolojiyi kullanma durumu ve salgının bitmesi hâlinde derslerinde teknolojik araçları kullanmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur.

### **Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği**

Ölçeğin aslı Soomro vd. (2018) tarafından geliştirilmiş olup “Dijital Bölünme: Öğretim Üyelerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Erişimi Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. İlgili ölçeğin bir boyutu Erçetin vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve bu alt ölçek “Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonu Ölçeği” (DTEMÖ) olarak adlandırılmıştır. İlgili ölçek içsel motivasyon (1, 2, 3 ve 4. maddeler) ve dışsal motivasyon (5, 6, 7 ve 8. maddeler) olmak üzere 2 alt faktör ve toplam 8 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipindeki ölçek; 5= Kesinlikle katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Kesinlikle katılmıyorum şeklinde derecelendirilmekte ve sekiz maddelik ölçeğin sadece ikinci maddesi ters çevrilerek puanlanmaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40’tır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek motivasyonu, düşük puan ise düşük motivasyonu temsil etmektedir. Uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tamamı için .51, içsel motivasyon boyutu için .60 ve dışsal motivasyon boyutu için .71’dir.

### **Dijital Pedagojik Yeterlikler Ölçeği**

Çalışmada kullanılan diğer ölçek ise Yaman vd. (2013) tarafından geliştirilen Dijital Pedagojik Yeterlikler Ölçeği (DPYÖ)’dür. İlgili ölçek 3 boyut ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri öğretimsel dijital pedagojik yeterlilik (11, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddeler) boyutu için .89, genel dijital pedagojik yeterlilik (2, 4, 5, 6, 8, 9 ve 10. maddeler) boyutu için .81 ve web dijital pedagojik yeterlilik (1, 3, 7, 12 ve 13. maddeler) boyutu için .76 olarak belirtilmiştir. 5’li Likert tipindeki ölçekten alınacak en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’tir.

İlgili ölçekler bu çalışma için doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuş ve güvenilirlikleri test edilmiştir. Ölçeklere ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeklerin bu çalışma için kullanılabilirliğini göstermektedir (Kline, 2011).

**Tablo 2.** Ölçeklere İlişkin DFA ve Cranbach Alpha Değerleri

Uyum İndeksi	Değer
DTEMÖ	
X <sup>2</sup> /sd	4.227
GFI	.872
IFI	.918
CFI	.917
NFI	.896
TLI	.844
RMSEA	.183
Ölçeğin Geneli için Cronbach Alpha	.67
İçsel Motivasyon	.69
Dışsal Motivasyon	.73
DPYÖ	
X <sup>2</sup> /sd	3.606
GFI	.626
IFI	.860
CFI	.859
NFI	.817
TLI	.831
RMSEA	.165
Ölçeğin Geneli için Cronbach Alpha	.97
Öğretimsel Dijital Pedagojik Yeterlilikler	.98
Genel Dijital pedagojik Yeterlilikler	.91
Web Dijital Pedagojik Yeterlilik	.90

### Verilerin Toplanması

İlgili çalışmada veriler, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından 15/01/2021 tarih, 01 sayı ve 2021/31 karar numaralı etik kurul izniyle araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden sınıf öğretmenlerinden elektronik ortamda Google formlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanması için kullanılan çevrim içi formla bir ay boyunca yanıtlar kabul edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 27.0, DFA için de AMOS 27.0 yazılımları kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün uygun ( $n \geq 50$ ) olması nedeniyle ilk olarak Kolmogorov-Smirnov test sonuçları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2011). Elde edilen bu değer anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Daha sonra normal dağılım eğrisinin ardından histogram tabloları dikkate alınarak çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerinin DTEMÖ için  $-0.817$ , DPYÖ için  $-1.092$ , basıklık değeri DTEMÖ için  $+1.275$ , DPYÖ için  $.608$  olduğu görülmüş böylece verilerin normal dağılıma uygun olduğu doğrulanmıştır (Hair vd., 2010). Dolayısıyla bu çalışmanın veri analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Ölçek puanlamalarında DTEMÖ için madde düzeyinde 1.00-1.80 arası puanlar için “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.81-2.60 arası için “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 arası için “Kararsızım”, 3.41-4.20 arası için “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 arası için “Kesinlikle Katılmıyorum” düzeyi (Erçetin vd., 2018) dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik analizleri ile bağımsız örneklem-t testi, tek yönlü ANOVA ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

### Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin salgın sürecinde sahip oldukları dijital pedagojik yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının incelendiği bu çalışmada, öğretmenlere kişisel bilgiler formunda birtakım sorular yöneltilmiştir. Ayrıca formda öğretmenlere, salgın sürecinden önce derslerinde teknolojiyi kullanma durumları ile salgın sürecinde kullandıkları teknolojileri veya araçları, salgın bittikten sonra da kullanıp kullanmayacaklarına ilişkin tercihleri sorulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen yanıtlara göre betimsel analiz bulgusu Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Salgın Öncesi ve Sonrasında Teknoloji Kullanım Tercihleri

		Salgın Sonrası Teknoloji Tercih Durumu			
		Derslerime Entegre Edeceğim	İhtiyaç Duyarsam Entegre Edeceğim	Asla Kullanmayacağım	Toplam
Salgın Öncesi Teknolojiyi Kullanma Durumu	İyi derecede	30	38	4	72
	Çok sık	36	34	4	74
	Çok az	16	18	12	46
	Hiç	0	2	0	2
Toplam		82	92	20	194

Tablo 3 incelendiğinde salgın öncesinde derslerinde teknolojik araçlara yer vermeyen öğretmenlerin, “ihtiyaç duyarsam entegre edeceğim” seçeneğini tercih ettikleri,

salgın öncesinde teknolojiyi derslerinde çok sık kullanan öğretmenlerin ise “derslerime entegre edeceğim” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Yine salgından önce derslerinde teknolojiyi çok az kullananların “ihtiyaç duyarsam entegre edeceğim” seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin salgın sürecinde sahip oldukları dijital pedagojik yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonları genel durumları ise Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** DPYÖ ve DTEMÖ Genel Puanları

	N	Madde Sayısı (k)	Min. Puan	Mak. Puan	$\bar{X}$	$\bar{X}/k$	Sd.
İçsel Motivasyon (İM)	194	4	5.00	20.00	15.84	3.96	.81
Dışsal Motivasyon (DM)	194	4	4.00	20.00	12.32	3.08	1.01
Toplam (DTEMÖ)	194	8	5.00	40.00	14.08	3.52	.69
Öğretimsel Dijital Pedagojik Yeterlilik (ÖDPY)	194	9	9.00	45.00	35.75	3.97	1.18
Genel Dijital Pedagojik Yeterlilik (GDPY)	194	7	7.00	35.00	24.22	3.46	1.03
Web Dijital Pedagojik Yeterlilik (WDPY)	194	5	5.00	25.00	20.25	4.05	1.03
Toplam (DPYÖ)	194	19	19.00	95.00	72.01	3.79	1.03

Tablo 4’e göre, sınıf öğretmenlerinin DTEMÖ’den aldıkları ortalama puan 14.08’dir. Bu değer madde düzeyinde ( $\bar{X}/k$ ) 3.52 olup “katılıyorum” puan aralığındadır. Öğretmenlerin DPYÖ’den aldıkları ortalama toplam puan 72.01’dir. Bu değer de madde düzeyinde ( $\bar{X}/k$ ) 3.79 olup “katılıyorum” puan aralığına denk gelmektedir.

Öğretmenlerin ilgili ölçeklerden almış oldukları puanların cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem-t testi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmenlerinin DTEMÖ ve DPYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
İM	Kadın	118	4.03	.80	192	1.445	.15
	Erkek	76	3.86	.81			
DM	Kadın	118	3.10	.90	192	.338	.73
	Erkek	76	3.05	1.17			
DTEMÖ	Kadın	118	3.56	.59	192	1.025	.30
	Erkek	76	3.45	.82			
ÖDPY	Kadın	118	4.09	1.11	192	1.710	.08
	Erkek	76	3.79	1.27			
GDPY	Kadın	118	3.45	.97	192	-.056	.95
	Erkek	76	3.46	1.12			
WDPY	Kadın	118	4.16	.96	192	1.728	.08
	Erkek	76	3.90	1.12			
DPYÖ	Kadın	118	3.86	.96	192	1.103	.27
	Erkek	76	3.68	1.13			

Tablo 5'te ilgili ölçeklerden alınan puanların cinsiyet değişkeni açısından analiz sonuçlarına yer verilmiştir. DTEMÖ ve DPYÖ ölçeğinden alınan puanlar, cinsiyet açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet değişkeninin ardından yaş (4 kategori altında birleştirilmiştir) ve kıdem yılına göre (5 kategori altında birleştirilmiştir) ilgili ölçeklerden alınan puanlar incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin DTEMÖ ve DPYÖ'den aldıkları puanların yaş ve kıdem değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. İlgili analizlerde farkın kaynağını belirlemek post-hoc analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda karşılaştırılacak grup sayısının fazla olması ve gruplardaki gözlem sayısının eşit olması varsayımını dikkate almayan (Scheffe, 1953) Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi varyansların eşit olması durumunda kullanılan esnek ve ılımlı bir metottur (Köklü vd., 2007).

**Tablo 6.** Yaş ve Kıdem Yılına Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Analiz Sonuçları (N = 194)

DTEMÖ	Yaş	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
	23-28 yaş	34	3.44	.76	3	5.181	.002	.07	29-34 yaş-35-40 yaş
	29-34 yaş	48	3.84	.70	190				
	35-40 yaş	50	3.33	.64	193				
	41 ve üstü	62	3.47	.63					
DPYÖ	23-28 yaş	34	3.66	1.04	3	7.478	.000	.10	23-28 yaş-29-34 yaş
	29-34 yaş	48	4.37	.82	190				
	35-40 yaş	50	3.56	1.15	193				
	41 ve üstü	62	3.59	.92					
DTMÖ	Kıdem Yılı					2.838	.026	.05	6-11 yıl, 12-17 yıl
	0-5 yıl	40	3.51	.75	4				
	6-11 yıl	52	3.75	.69	189				
	12-17 yıl	40	3.28	.70	193				
	18-23 yıl	20	3.52	.46					
	24 yıl ve üstü	42	3.48	.66					
DYPÖ	0-5 yıl	40	3.88	.97	4	3.739	.006	.07	6-11 yıl, 12-17 yıl
	6-11 yıl	52	4.14	.98	189				
	12-17 yıl	40	3.35	1.16	193				
	18-23 yıl	20	3.84	.70					
	24 yıl ve üstü	42	3.65	1.01					

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre hem DTMÖ hem de DYPÖ'den aldıkları puanların gruplar arasında farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F_{(3,190)} = 5.181, p < .05$ ;  $F_{(3,190)} = 7.478, p < .05$ ). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe test sonuçları farkın kaynağının her iki ölçekte de 29-34 yaş ile 35-40 yaş arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin hem dijital pedagoji yeterlilikleri hem de dijital teknolojilere erişim motivasyonları 29-34 yaş grubunda daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdem yılına göre DTMÖ ve DYPÖ'den aldıkları puanlar incelendiğinde de her iki ölçekten alınan puanın gruplar arasında farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F_{(4,189)} = 2.838, p < .05$ ;  $F_{(4,189)} = 3.739, p < .05$ ). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe test sonuçları farkın kaynağının her iki ölçek için 6-11 yıl ile 12-17 yıl arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre 6-11 kıdem yılına sahip sınıf öğretmen-

lerin hem dijital pedagojik yeterlikleri hem de dijital erişim motivasyonları diğer gruplardan daha yüksektir.

Çalışmada son olarak sınıf öğretmenlerinin salgın süresinde sahip oldukları dijital pedagojik yeterlikleri ile dijital teknolojilere erişim motivasyonları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Tablo 7).

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Pedagojik Yeterlikleri ile Dijital Teknolojilere Erişim Motivasyonları Arasındaki İlişki

		DPYÖ	DTEMÖ
DPYÖ	r	1	.675**
	p		.000
	N	194	194
DTEMÖ	r	.675**	1
	p	.000	
	N	194	194

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin DPYÖ ile DTEMÖ'den aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .675$ ;  $p < .05$ ). Elde edilen ilişki değeri sınıf öğretmenlerinin DPYÖ ile DTEMÖ puanları arasında orta güçte bir ilişki (Büyüköztürk, 2011) olduğunu göstermektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları dijital pedagojik yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının incelendiği bu çalışmaya toplam 194 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kesimi salgından önce derslerinde teknolojik araç kullanımına yer verdiklerini, salgından sonra da derslerinde teknoloji entegrasyonuna yer vermeyi düşündüklerini ifade eden seçeneği tercih etmişlerdir. Bununla beraber salgın öncesinde derslerinde dijital teknolojileri kullanmadığını belirten sınıf öğretmenleri, salgından sonra da derslerinde teknolojiye yer vermeyi düşünmediklerini belirtir ifadeyi işaretlemişlerdir. Buna dayanarak salgının tek başına, öğretmenlerin teknoloji kullanım durumları üzerinde etkili olmadığını söylemek mümkündür. Wadmany ve Kliachko (2014) öğretmenlerin dijital teknolojilerin kullanımına yönelik sabit ve geleneksel düşünce ile tutumlarının olduğunu, bu düşünce yapısının da genellikle değişmediğini ifade etmişlerdir. Buna karşın pedagojik açıdan öğrenciyi merkeze alan, öğrenci odaklı yapılandırmacı öğretim yöntemlerini benimseyen, öğretim süreçlerinde teknolojiyi ve yeni medyayı benimseme eğiliminde olan öğretmenlerin de olduğu bildirilmektedir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Nitekim bu çalışmada teknolojiyi kullanma eğilimi olmadığını belirten öğretmen sayısı oldukça düşüktür. Fakat çalışmanın bu noktada birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır.

Öncelikle basit seçkisiz örneklem yoluyla oluşturulan çalışma grubunda sadece gönüllü öğretmenler yer almış bu durum çalışmaya dâhil olmayan öğretmenlerin yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olunmasının önüne geçmiştir. Çalışmanın katılımcıları ülkemizin 7 bölgesini temsil ediyor gibi görünse de 58 yaş üstü katılımcının olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla hizmet yılı fazla ve yaşça büyük olan öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmesi hâlinde elde edilecek sonuçlar farklılık gösterebilir. Bu noktada neden kıdem yılı ve yaşı fazla olan öğretmenlerin katılmadıklarını araştırmak önemlidir. Çünkü ilgili alanyazın dijital teknoloji kullanımında yaşın önemli bir faktör olduğunu bildirmektedir (Sørebø vd., 2009). Ertmer (1999) öğretmenlerin yenilikleri uygulama çabalarını engelleyen dışsal ve içsel faktörlerden söz etmiştir. Buna göre kaynaklara sınırlı erişim, eğitim ve destek dış engeller olarak görülürken öğretmenlerin güvenine, inançlarına, tutumlarına ve teknolojinin algılanan değerine bağlı içsel engellerin üstesinden gelmek için mücadele edilmesi gereklidir. Dolayısıyla içsel engellerden kaynaklı olarak teknoloji içerikli bir araştırmaya katılmamış olabilirler.

Dijital pedagojik yeterlikler ile dijital teknolojilere erişim motivasyonunun araştırıldığı bu çalışmada, hem DTEMÖ hem de DPYÖ'den alınan puanların "katılıyorum" madde düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin hem dijital pedagojik yeterliklerinin hem de dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının ortalama puanın üzerinde olduğunu göstermektedir. İlgili bulgu literatür tarafından desteklenmekte (Mumtaz, 2000; Yaman vd., 2013) ayrıca salgın döneminde öğretmenlerin teknolojik anlamda deneyim kazandıkları bildirilmektedir (Iivari vd., 2020). Dolayısıyla salgın sürecinde öğretmenlerin sahip olduğu dijital pedagoji ile teknolojiye erişim motivasyonları bu süreçte ortaya çıkan ihtiyacın fazlalaşmasıyla ilişkilendirilebilir.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerine göre DTEMÖ ve DPYÖ'den aldıkları puanın anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Hobbs ve Tuzel (2017) öğretmenlerin dijital teknolojilere ulaşma noktasındaki hassasiyetlerini, teknoloji kullanım amacının belli olmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Dolayısıyla salgın sürecinde dijital teknoloji kullanımına yönelik ihtiyacın arttığı, bu durumda da cinsiyet ayrımı olmaksızın motivasyonun yükseldiği söylenebilir. Nitekim Williamson vd. (2020) salgın sürecinde eğitim teknolojisi endüstrisindeki büyümeyi işaret etmişlerdir. Buna göre salgın sürecinde pek çok şirket, araçlarının ücretsiz kullanımına izin vermiş bu durum öğretmenlerin teknolojik araçlara daha rahat ulaşmasına imkân vermiş dolayısıyla yeni bir "pandemi pedagojisi" (s.109) ortaya çıkmıştır. Bu yeni anlayış da öğretmenlerin dijital teknolojilere ulaşım motivasyonlarını artırmış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş ve kıdem durumlarına göre dijital pedagojik yeterlikleri ile dijital teknolojilere erişim motivasyonları incelenmiş, 29-34 yaş grubunda yer alan ve bu yaş grubuna denk gelen 6-11 kıdem yılındakilerinin diğer gruplara göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Hobbs ve Tuzel (2017) öğretmenliğin ilk 5 yılında gerek yeterlikler gerekse motivasyon anlamında inançların çok yüksek olduğunu,



beşinci yıldan sonra bu faktörlerde gerileme olduğunu bildirmiştir. Bu çalışmada ise 6-11 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerde hem dijital yeterliklerin hem de motivasyonun yüksek olduğu görülmektedir. Fakat çalışma kapsamında elde edilen veriler bu durumun sebebinin açıklama konusunda yeterli görünmemektedir. Dolayısıyla ileride yürütülecek çalışmalarda, detaylı görüşmelerle konu derinleştirilebilir ve kıdem ile yaş gibi etkenlerin motivasyon üzerindeki etkileri açığa çıkarılabilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin, salgınla beraber geçilen acil uzaktan öğretim sürecinde, dijital pedagojik yeterliklerinin ve dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının iyi olduğunu göstermiştir. Ancak çalışmanın sınırlılıkları da göz önüne alınarak araştırmacılar için birtakım öneriler sunulmuştur. Öncelikle ilgili çalışmada sınırlı bir çalışma grubundan hareketle sınıf öğretmenlerinin yeterlik ve motivasyon durumları incelenmiştir. Bu nedenle amaçlı örneklem teknikleri kullanılarak belli yaş ve kıdem yılındaki öğretmenlerle karşılaştırma çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada 29-34 yaş grubuna denk gelen 6-11 kıdem yılına sahip öğretmenlerin hem dijital yeterlikleri hem de dijital teknolojilere erişim motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Tarama niteliğinde yürütülen bu çalışmadan elde edilen bu sonuç, araştırılmaya değer görülmektedir. Bunun için özellikle salgın sürecinde mesleğine yeni başlayan öğretmenlerle durum çalışması yapılarak dijital pedagojik yeterlik ile motivasyon konusundaki engeller ve fırsatlar konusu ele alınabilir. Böylece öğretmenlerin süreç içerisinde dijital teknolojilerle ilgili karşılaştıkları mesleki zorluklar hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşılabilir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin dijital teknolojiler bağlamında karşılaştıkları mesleki zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelme stratejilerini tespit etmeye yönelik araştırmalar yürütülebilir.

## Kaynakça

- AKARSU, B. (2016). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. M.Metin (Ed.) İçinde *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s.22-43). Pegem Akademi.
- AKGÜN, Ö. E., Güleç, İ. ve Topal, M. (Mayıs, 2013). Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Sakarya.
- BALAMAN, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- BOZKURT, A. ve 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.
- BOZKURT, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... ve Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı- istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Pegem Akademi.
- CRAWFORD, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... ve Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20. <https://dx.doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.
- CUMHURBAŞKANLIĞI (03.12.2020). Basın açıklaması. <https://www.bbc.com/turkce/live/haberler-turkiye-51849600>
- DOĞAN, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- ERÇETİN, Ş. Ş., Akbaşlı, S. ve Durnalı, M. (2018). Dijital teknolojilere erişim motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 75-88. <https://doi.org/10.19126/suje.431126>
- ERTMER, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61. <https://doi.org/10.1007/BF02299597>
- ERTMER, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- HAİR, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- HOBBS, R. ve Tuzel, S. (2017). Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators. *British Journal of Educational Technology*, 48(1), 7-22. <https://doi.org/10.1111/bjet.12326>
- İİVARİ, N., Sharma, S. ve Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life-How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- ILOMÄKİ, L., Paavola, S., Lakkala, M. ve Kantosalo, A. (2016). Digital competence - an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21, 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- KIVUNJA, C. (2013). Embedding digital pedagogy in pre-service higher education to better prepare teachers for the digital generation. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 131-142. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p131>
- KLİNE, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (Third Edition)*. The Guilford Press.

- KOCAYİĞİT, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- KÖKLÜ, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik* (2.baskı). Pegem Akademi.
- MILTON, M. ve Vozzo, L. (2013). Digital literacy and digital pedagogies for teaching literacy: Pre-service teachers' experience on teaching rounds. *Journal of Literacy and Technology*, 14(1), 72-97.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüse karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitima-laninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2020b). Küresel salgın döneminde uzaktan eğitim raporu <https://www.ogretmensitemiz.com/images/upload/01.pdf>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2020c). <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslajak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- MUMTAZ, S. (2000) Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-342. <https://doi.org/10.1080/1475939000200096>
- SAĞLIK BAKANLIĞI (03.11.2020). Basın açıklaması. <https://tr.euronews.com/2020/03/10/sagl-k-bakan-koca-koronavirus-covid-19-salg-n-ile-ilgili-ac-klama-yap-yor>
- SAİLİN, S. N. ve Mahmor, N. A. (2018). Improving student teachers' digital pedagogy through meaningful learning activities. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(2), 143-173. <https://doi.org/10.32890/mjli2018.15.2.6>
- SCHEFFÉ, H. (1953). A method for judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40(1-2), 87-110.
- SEİFERT, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137-149. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421>
- SEZGİN SELÇUK, G. (2019). Tarama yöntemi. H.Özmen ve O. Karamustafaoglu (Ed.) *İçinde Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 140-161). Pegem Akademi
- SOOMRO, K. A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M. ve Bernstein, M. (2018). Development of an instrument to measure faculty's information and communication technology access (FICTA). *Education and Information Technologies*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9599-9>
- SØREBØ, Ø., Halvari, H., Gulli, V. F. ve Kristiansen, R. (2009). The role of self-determination theory in explaining teachers' motivation to continue to use e-learning technology. *Computers & Education*, 53(4), 1177-1187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.001>
- SÖNMEZ, V. ve Alacapınar, F.G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (4.baskı). Anı Yayıncılık.

Salgın Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Pedagojik Yeterlilikleri ve Dijital Teknolojilere...

- UNESCO (2020a). COVID-19 impact on education. <https://en.unesco.org/covid19/education-response>
- UNESCO (2020b). Distance learning solutions <http://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- WADMANY, R. ve Kliachko, S. (2014). The significance of digital pedagogy: Teachers' perceptions and the factors influencing their abilities as digital pedagogues. *Journal of Educational Technology, 11*(3), 22-33.
- WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. World health organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- WILLIAMSON, B., Eynon, R. ve Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology, 45*(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- YAMAN, H., İleri Aydemir, Z. ve Demirtaş, T. (2013). The scale of preservice teachers' digital pedagogic competencies: Validity and reliability study. *The Online Journal of New Horizons in Education, 3*(3), 26-35.
- YENİLMEZ, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 91-107. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>
- YURTBAKAN, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15*(6), 949-977. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>

# ÇEVİRİM İÇİ CANLI DERSLERDE ÖĞRENCİLERİN ETİK DIŞI DAVRANIŞLARININ VE BU DAVRANIŞLARA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Birsel AYBEK<sup>1</sup>, Duygu GÖKTAŞ<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma 5-6 Şubat 2021 tarihinde Ankara’da çevrim içi online düzenlenen 2.Uluslararası Etik Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, baybek@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5846-9838.

2 Felsefe Öğretmeni, Şehit Ayhan Güngör Anadolu Lisesi, Yüreğir/ADANA, goktasduygu2020@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3920-1347.

**Geliş Tarihi:** 25.04.2021 **Kabul Tarihi:** 20.06.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.927440

**Öz:** Bu çalışmada Covid-19 süreci nedeniyle acil durum önlemi olarak görülen çevrim içi canlı derslerde öğrencilerin etik dışı davranışlarının ve bu davranışlara yönelik çözüm önerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada maksimum çeşitlilik sağlanarak 20 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu grupta yer alan öğretmenlerle dijital ortam üzerinden yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucu genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin dersin akışını engelleyen durumları etik dışı davranış olarak belirlenmiştir. Bu davranışların birçoğu yüz yüze eğitimde de görülebilen etik dışı davranışlar olmakla birlikte çevrim içi canlı derslere özgü “hayalet öğrenci” ve “ailenin derse müdahalesi” gibi etik dışı davranışlar da tespit edilmiştir. Katılımcılar, etik dışı davranışları önlemek amacıyla tıpkı yüz yüze eğitimde olduğu gibi kurallara uyulması gerektiğini belirtmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen, etik, etik dışı, çevrim içi canlı ders

# AN ANALYSIS OF NONETHICAL BEHAVIORS OF STUDENTS ATTENDING LIVE ONLINE LESSONS AND THE SOLUTION SUGGESTIONS FOR THESE BEHAVIORS FROM THE POINT OF VIEW OF TEACHERS

## Abstract:

In this study, it was aimed to examine the unethical behaviors of students in “live online” lessons, which are seen as an emergency measure due to the Covid-19 process, and the solution suggestions for these behaviors according to the teachers’ opinions. In this study in which qualitative research method was used, a sample group of 20 teachers was formed by providing maximum diversity. Interviews consisting of semi-structured open-ended questions over digital media were conducted with the teachers in this group. The data obtained as a result of the interviews were analyzed by content analysis method. When the result of the research is evaluated in general, the participant teachers evaluated the situations that prevent the flow of the lesson as unethical behavior. Although many of these behaviors are unethical behaviors encountered in face-to-face education, unethical behaviors such as “ghost student” and “family’s intervention to the lesson” specific to online lessons. Participants stated that the rules should be followed in order to prevent unethical behavior, as in face-to-face training.

**Keywords:** teacher, ethics, nonethical, live online lesson

## Giriş

Çin’in Hubei bölgesinin başkenti olan Vuhan’da 01 Aralık 2019 tarihinde ortaya çıkan ve SARS-COV-2 olarak adlandırılan yeni bir koronavirüs tespit edilmiştir. Kısa sürede dünyanın her yerinde vakalar görülmeye başlamasıyla beraber 11 Mart 2020’de yaşanan bu salgın Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgın (pandemi) olarak ilan edilmiştir. Ülkemizde ise söz konusu salgının ilk vakası 11 Mart 2020’de görülmüş olup salgına karşı önlem olarak Millî Eğitim Bakanlığı “15 Mart 2020 tarihinden itibaren ilk ve ortaöğretimde okulların tatil edildiğini” duyurmuştur. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim öğretimin aksamaması için hızlı bir planlama ve çalışma yaparak, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren TRT-EBA TV ve Eğitim Bilimleri Ağı (EBA) ile uzaktan eğitime başlamıştır. Bütün bu gelişmeler tüm dünyada ve ülkemizde eğitim ve öğretimin uzaktan yapılmasını kaçınılmaz hâle getirmiştir. Acil durum önlemi olarak, uzaktan eğitim kapsamında “Çevrim içi canlı” ders ile eğitim ve öğretim daha

etkin hâle getirilmeye çalışılmıştır. Hâli hazırda ise ülkemizde de diğer ülkelerde olduğu gibi okul öncesinden lisansüstü eğitime kadar Çevrim içi canlı dersler ile devam edilmektedir. Yeni gündeme gelen Çevrim içi canlı dersler teknik ve yöntem ile ilgili bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu problemlerin bazıları bir nebze deneyimlerle aşılmaya çalışılsa da asıl problem Çevrim içi canlı dersler sırasında farkında olarak ya da olmayarak sergilenen etik dışı davranışlar olmaktadır. Yazılı ve görsel basında etik dışı davranışlara ilişkin birçok haberin yer almaya başlaması canlı derslerin de etiksel açıdan sorgulanmasına neden olmuştur.

Aristo ile tartışılmaya başlanan etik kavramı, insanlık kadar eskidir. Bu bize insanoğlunun her zaman etiğe ihtiyacı olduğunu gösterir. Russell (2017) etiğin, uzlaşım ya da karşılıklı özveri olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden etiği insanın huzura kavuşma isteği olarak tanımlamıştır. Kısaca etiği, topluma ait ortak duygu, inanç ve değerlerden ilham alan, bir bireyin diğer kişiler, kurumlar, diğer canlı türleri ve hatta cansız varlıklar arasındaki ilişkilere yön veren yazılı ilkelerin tümü olarak tanımlayabiliriz. Etik kurallar toplumu ayakta tutan en önemli öğedir. Çünkü etik kurallar bireylerin diğer kişilere ve kurumlara olan güven duygusunu geliştirir.

Etik ve eğitim kavramlarının ilişkisini iki şekilde ele almak mümkündür. Birincisi eğitim etiği, diğeri ise etik eğitimidir. Eğitim etiği; eğitimde öğrencinin, öğretmenin ve eğitimde yer alan diğer paydaşların bilmesi ve uyması gereken değerler ve ilkeleri ele alır. Bu kavramlara uyulması eğitimin belli standartlara ulaşmasını sağlar. Etik eğitimi ise eğitimin bir konusu olarak etiğin öğrenilmesini ve eyleme aktarılmasını amaçlar. Etik eğitimi sadece örgün eğitimden beklemek yanlış olur. Etik ömrümüzün sonuna kadar ilişkilerimizi düzenleyecektir. Bu yüzden etik eğitiminin yaşamımızın her anında alınabilir olması gerekmektedir. Bu iki ilişki kendi içlerinde olduğu gibi birbirleri içerisinde dögüsel olarak birbirini etkilerler. Eğitim ve etik kavramları arasında öncelikle eğitimde etik kurallar belirlenir, daha sonra bu kuralların eğitimde nasıl öğretilbileceği tartışılır. Bu yüzden bu iki kavram arasındaki ilişki süreklidir.

Etik eğitimin ve eğitim etiğinin en önemli uygulayıcıları olan öğretmen ayrı olarak değerlendirilmelidir. Öğretmen etik tutumunun hem mesleğine hem de öğrencilere katkısı inkâr edilemeyecek kadar önemlidir. Bu yüzden öğretmenlik mesleğinin etik ilke ve kodlarından bahsetmek yerinde olacaktır. Meslek etiği kavramı o meslek grubunda olan bireyler tarafından oluşturulmuş, o mesleği en iyi şekilde yerine getirmek için hazırlanmış ilke ve kodlardır. Öğretmenlerin de mesleklerini icra ederken uyması gereken etik ilke ve kodları vardır. Öğretmenlerin sadece mesleki etik kurallara uyması yeterli olmamaktadır. Öğrencilerine etik kuralları da öğretmesi çok önemlidir. Haynes'e göre çoğu öğretmen için öğrencinin etik eğitimi çok önemli bir boyuttur. İlettikleri bilgiden ve beceriden daha önemlidir (2020). Öğrenciler açısından etik kavramını ele alabilmek için öğrencilerin sorumluluklarından kısaca bahsetmek gerekir.

Eğitim ve öğretim hakkının kullanılması 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Ülkemizde zorunlu eğitim süresi 12 yıldır. Öğrencinin eğitim hakkını kullanabilmesi için okula

devam etmesi gerekir. Öğrencinin öğrenim sürecine katılmaması, onda istenen davranışların ortaya çıkmasını önler. Bu yüzden öğrencinin okula devam etmesi gerekir.

Öğrencinin eğitim ve devam hakkı ile ilgili sorumlulukları ise;

- Eğitim öğretim için okula gelmek
- Zorunlu hâller dışında okula her gün gelmek
- Okul kurallarına uymak
- Öğretmen, diğer öğrencilere ve okulda çalışan diğer personele saygılı olmak.
- Uygun donanımı sağlayarak ve zamanında derse girmek
- Sınavlarını ve ödevlerini takip etmek, kopya çekmemek
- Sınıfça belirlenen kurallara uymak
- Okuldaki eşyalara zarar vermemektir (Demirkasimoğlu, 2012; Aydın, 2019).

Öğrencilerin yukarıdaki sorumlulukları yerine getirmemeleri aynı zamanda onların etik dışı davrandıklarının da bir göstergesidir. Etik olmayan davranış, bireysel inançlar ve sosyal normlar tarafından kötü ve yanlış olarak nitelendirilen davranıştır (Griffin ve Ebert, 1999; aktaran Büte, 2011). Etik kurallara aykırı olan her davranış etik dışı davranış olarak nitelenmektedir.

Aslında etik ilkeler, yapılması ve yapılmaması gereken davranışların sınırlarını da çizmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Öğretmenler için etik dışı davranış, topluma, öğrenciye karşı meslek saygınlığını yitirmesine neden olabilecek davranışlar olarak tanımlanabilir. Etik dışı davranışların sonucunda yaptırımlar vardır. Etik dışı davranışlar meslek çatısı altında sergilenmişse hem yasalar hem de toplumsal olarak yaptırımları vardır. Öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışların görülmesinin nedeni, meslekte tam bir "meslekleşebilme" (profesyonelleşme) sağlanamamasından kaynaklıdır. Gözütok (1999) tarafından araştırmada öğretmenlerin ders saatlerine uymaması, öğrencilere eşit ve adil davranmaması, öğrencilere saygısızca davranışlar sergilemesi öğretmenlerin etik dışı davranışları olarak belirlenmiştir.

Öğrenciler açısından etik dışı davranışları Charles (1992; aktaran Yaman, Çetinkaya ve Mutlugil, 2009), öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları olarak tanımlamıştır. Bunlara saldırganlık, kopya çekme, zamanı boşa harcama gibi davranışları örnek vermiştir. Öğrencilerle ilgili etik dışı davranışları sınıf içi ve sınıf dışı davranışlar olarak ikiye ayırmak mümkündür. Öğretmen ve diğer öğrencilere saygısızca tutum sergileme ders saatlerinde verimli olmaya engel olan sınıf içi etik dışı davranışlar, çete kurma, zararlı alışkanlıklar, okuldan kaçma gibi davranışlar ise ders dışı etik olmayan davranışlara örnek verilebilir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin etik dışı davranışları eğitim öğretimin kalitesini düşürmekte, kamuoyunda eğitim sistemine karşı olumsuz bir algı yaratmaktadır.



17. yy. mektup ile başlayan uzaktan eğitim, teknolojinin gelişimi ve hayat boyu öğrenmenin yaygınlaşması ile daha önemli, gerekli ve başarılı bir duruma gelmiştir (Kışla, 2016). Uzaktan eğitimin ilk başlarda örgün eğitime ulaşamayan bireyler için düşünülmüş olsa da günümüzde daha farklı bir bakış açısı kazanmış olup, hayat boyu öğrenme kavramı ile bir konuda eğitim ve öğretim almak için başvurulan bir yönteme dönüşmüştür. Çevrim içi canlı dersler uzaktan eğitim modelleri içinde, öğrenen ve öğretmen arasındaki etkileşimin en fazla olan modelidir. Çünkü, öğrenciler tarafından, eğitimci yetki verdiği takdirde belge paylaşımı veya masafüstü paylaşımı yapılabilmektedir. Öğrencilerin çevrim içi canlı ders esnasında yazılı olarak sorduğu sorular cevaplanmakta ve soru-cevap şeklinde etkileşimli bir şekilde ders gerçekleştirilmektedir (Altınışık, Solak, İnal ve Yıldız, 2016). Ayrıca, bu model öğrenciler arasında iletişimi de mümkün kılmaktadır.

Bu bilgilerden yola çıkarak çevrim içi canlı ders; öğretmen ve öğrencinin bir araya geldiği amacı, süresi önceden belirlenmiş etkileşimli uygulamalar eşliğinde internet erişimli ders olarak tanımlanabilir. Ülkemizde çevrim içi canlı dersler, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 2013 yılı itibari ile uzaktan eğitim veren kurumlar tarafından zorunlu kılınmış ve elli sekiz yükseköğretim kurumunda çeşitli alanlarda ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde çevrim içi canlı ders programları açılmıştır (aktaran Koçdar, 2015). Ancak canlı dersler yaygınlaşmasına sebep olan Covid-19 pandemi süreci olmuştur. Ülkemizde salgına ilişkin ilk vaka ve ölümün gerçekleşmesinden sonra başta sağlık, eğitim olmak üzere sosyal, ekonomik anlamda birçok tedbirler alınmıştır. Eğitim alanında ilk olarak okullar ile üniversitelerde bahar dönemi tatil edilerek derslerin 23 Mart'tan itibaren uzaktan öğretim yöntemiyle tamamlanması kararlaştırılmıştır (MEB, 2020). Bu kararlar gündeme gelen çevrim içi canlı dersler teknik ve yöntem ile ilgili bazı problemlerin yanında, canlı dersler sırasında farkında olarak ya da olmayarak sergilenen etik dışı davranışlar problemini de beraberinde getirmiştir. Yazılı ve görsel basında çevrim içi canlı derslerle ilgili bir çok etik dışı davranışlara ilişkin haberlerin yer almaya başlaması ile beraber yukarıda belirtilen yüz yüze eğitimdeki etiksel problemlerin çevrim içi canlı derslerde de sorgulanmasına neden olmuştur.

Literatür tarandığında çevrim içi canlı derslerin etik boyutu ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın çevrim içi canlı derslerde etik konusunu ele alan ilk çalışma olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu noktadan hareketle bu çalışmada, Covid-19 pandemi süreci nedeniyle acil durum önlemi olarak görülen "Çevrim içi canlı" derslerde öğrencilerin etik dışı davranışlarının ve bu davranışlara yönelik çözüm önerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çevrim içi canlı dersler sırasında karşılaşılan etik dışı davranışlar nelerdir?

2. Çevrim içi canlı derslerde etik dışı davranışların ortaya çıkma sebebi veya kaynağı nedir?

3. Etik dışı davranışları engelleyebilmek için alınan önlemler nelerdir?

4. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin öğrencilerin ve diğer unsurların uyması gereken etik kurallar nelerdir?

5. Öğretmen görüşlerine göre canlı derslerde etik kuralların olmasının derslere etkisi nedir?

6. Çevrim içi canlı derslerde etik konusuna yönelik başka neler yapılabilir?

### **Yöntem**

Çevrim içi canlı derslerde öğrencilerin etik dışı davranışlarının ve bu davranışlara yönelik çözüm önerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışma etik hususlar dâhilinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 01/03/2021-E.41719 tarih-sayılı etik kurul izniyle gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu uzaktan eğitimde çevrim içi canlı derslere katılan maksimum çeşitliliğe dayanarak seçilmiş 20 öğretmen oluşturmaktadır. Maksimum çeşitliliğe dayanan örneklem oluşturmada amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve örneklemde çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Amaç genelleme yapmak değildir, çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerlik ve farklılıkları bulmaya çalışmaktır. Çalışma grubu seçiminde maksimum çeşitlilik sağlayabilmek için farklı cinsiyette, farklı branş, farklı ilde görev yapma ve farklı deneyim yılına sahip öğretmenler seçilmeye çalışılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Bilgileri

Brans	İl	Öğrenim Durumu	Yaş	Deneyim	Cinsiyet
Sınıf Öğretmenliği	Van	Yüksek Lisans	35	10	Kadın
Sınıf Öğretmenliği	Konya	Yüksek Lisans	42	20	Erkek
Sınıf Öğretmenliği	İstanbul	Lisans	33	8	Kadın
Sınıf Öğretmenliği	Manisa	Lisans	34	10	Kadın
Sınıf Öğretmenliği	Erzurum	Lisans	29	5	Kadın
Sınıf Öğretmenliği	İzmir	Lisans	34	11	Kadın
Sınıf Öğretmenliği	Erzurum	Lisans	28	6	Erkek
Sınıf Öğretmenliği	Ankara	Lisans	43	21	Erkek
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Sakarya	Yüksek Lisans	36	11	Erkek
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erzurum	Lisans	27	1	Erkek
İngilizce Öğretmenliği (İlkokul)	Kocaeli	Lisans	26	5	Kadın
İngilizce Öğretmenliği (Lise)	Kayseri	Lisans	31	8	Erkek
Kimya Öğretmenliği	Konya	Yüksek Lisans	42	20	Kadın
Fen Bilimleri Öğretmenliği	Erzurum	Lisans	35	9	Erkek
Okul Öncesi Öğretmenliği	Adana	Lisans	31	11	Kadın
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	İzmir	Lisans	34	10	Kadın
Türkçe Öğretmenliği	Tokat	Lisans	30	8	Erkek
Beden Eğitimi Öğretmenliği	Erzurum	Lisans	27	6	Kadın
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	Erzurum	Lisans	27	5	Erkek
Matematik Öğretmenliği	Erzincan	Lisans	27	8	Erkek

Katılım sağlayanların 8'i sınıf öğretmeni, 2'si sosyal bilgiler öğretmeni, 2'si İngilizce öğretmeni, 1'i okul öncesi öğretmeni, matematik öğretmeni, fen bilimleri öğretmeni, Türkçe öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmeni ve kimya öğretmeni branşlarından birer öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 6'sı Erzurum, 2'si İzmir, 2'si Konya'da görev yapmaktadır. Adana, Ankara, Erzincan, İstanbul, Kayseri, Kocaeli, Manisa, Sakarya, Tokat ve Van'dan birer kişi çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 6'sı yüksek lisans ve 14'ü lisans mezunudur. Katılımcıların yaşları ise 20-30 yaş aralığında 8, 31-40 yaş aralığında 9 ve 41-50 yaş aralığında 3 kişi şeklindedir. Mesleki deneyimlere göre ise 1-5 yıl arası 4, 6-10 yıl arası 10, 11-15 yıl arası 3, 16-20 yıl arası 2, 21-25 yıl arası 1 kişi katılmıştır. Son olarak cinsiyet açısından bakıldığında, katılımcıların 10'u erkek 10'u kadındır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada canlı ders veren öğretmenler ile yarı yapılandırılmış 7 adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşme formundaki sorular "etik dışı davranış ve sebepleri" ve "öğretmen öğrenci için uyması gereken etik ilkeler" hakkındadır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

- Covid-19 pandemi sürecinden önce canlı ders deneyiminiz var mı?
- Çevrim içi canlı derslerde karşılaştığınız etik dışı davranışlar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?
- Çevrim içi canlı derslerde etik dışı davranışların sizce sebebi nedir?
- Çevrim içi canlı derslerde öğrencilerin uymasını beklediğiniz etik davranışlar nelerdir?
- Çevrim içi canlı derslerde öğretmenlerin uymasını beklediğiniz etik davranışlar nelerdir?
- Çevrim içi canlı derslerde olması gereken çevre düzenlemeleri nelerdir?
- Çevrim içi canlı derslerde etik kuralların olması sizce dersler üzerinde nasıl bir etki yaratır?
- Çevrim içi canlı derslerde etik konusuna yönelik başka önerileriniz var mıdır?

Görüşmeler Zoom uygulaması ile çevrim içi görüşme olarak yapılmış ve katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Her görüşme yaklaşık otuz dakika sürmüştür.

### **Veri Analiz Süreci**

Katılımcılar ile Zoom uygulaması üzerinden görüşme yapılmıştır. Görüşmeler daha sonra yazıya aktarılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde kodlama yolu ile verilerin altında yatan kavramların arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şim-

şek, 2018). Elde edilen kodlara uygun temalar oluşturulmuştur. Kodlar ve temalar araştırmacılar tarafından karşılaştırılmıştır. Verilerin kodlanması ile ilgili anlaşılma-yan konular üzerinde tartışılmış ve görüş farklılığı olan konularda hemfikir hâle gelinmiştir. Araştırmacılar kod, kategori ve temalar üzerinde tekrar düzenleme yaparak veri analizini tamamlamıştır.

### Bulgular

Öncelikle katılımcılara araştırma amaçlarına yönelik sorulara geçmeden önce Covid-19 pandemi sürecinden önce canlı ders deneyimleri olup olmadığına yönelik bir soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan 20 öğretmenin pandemi süreci öncesinde canlı ders ile ilgili bir deneyimi olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıda sırayla ele alınarak verilmiştir.

### 1. Çevrim İçi Canlı Derslerde Karşılaşılan Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Bulgular

Çevrim içi canlı derslerde karşılaşılan etik dışı davranışlarla ilgili bulgular, öğrenci kaynaklı etik sorunlar, aile kaynaklı etik sorunlar ve yabancı kişilerden kaynaklı etik sorunlar olmak üzere üç ana tema altında incelenmiştir. Bu veriler aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Etik Dışı Davranışların Sınıflandırılması

Temalar	Davranış	Frekans
Öğrenci	Uygun olmayan Pozisyon	6
	Derse Geç Kalma	4
	Hayalet Öğrenci	4
	Saygısız Davranışlar	4
	Argo/Küfür	4
	Farklı İsim Kullanma	4
	Söz Hakkı İstemededen Konuşma	4
	Dersi Sabote Etme	3
	Yeme İçme Sakız Çiğneme	3
	Kendi Aralarında Konuşma	2
	Kılık Kıyafet	2
Kopya	1	
Veli	Ortamda Uygunsuz Sesler	6
	Anne Babanın Müdahalesi	5
	Uygunsuz Görüntü	3
Yabancı Kişi	Yabancı Kişinin Derse Girmesi	4
<b>Toplam</b>		<b>59</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin sergilediği etik dışı davranışlar; argo kelime kullanma, dersi sabote etme, yeme içme sakız çiğneme gibi durumlar, saygısız davranışlar (kameraya yönelik hareketler), uygun olmayan pozisyonda derse katılma, derse geç kalma, uygunsuz kılık kıyafet, kendi aralarında konuşma, hayalet öğrenci (mikrofon ve görüntü kapalı, etkileşim yok), farklı isimlerde derse girme, kopya çekme (internette cevaba bakma gibi), söz hakkı istemeden konuşma olarak ifade edilmiştir. Velilerin derse müdahale etmeleri, ortamdaki gelen sesler (televizyon, sohbet vb.) ve velilerin uygunsuz görüntüleri de veli kaynaklı etik dışı davranışlar olarak belirlenirken; yabancı kişilerin derse girmesi mesaj ve görüntü bırakmaları da yabancı kişilerden kaynaklanan etik dışı davranışlar olarak saptanmıştır.

Aşağıda bu soruya yönelik bazı katılımcıların görüşlerinden direkt alıntılara yer verilmiştir:

Örneğin Ö3: *“Aileden tam olarak bu konuda eğitim almamış birkaç öğrencimin küfür olayı oldu. Öğrencim mikrofonun kapalı olduğunu düşünüyüp başka bir arkadaşına küfretti. Ben de kendisine seni duydum dedim. Dersime devam ettim. Daha öğrenci sonra fark ettiğimi anlayınca kamerasını kapattı.”* şeklinde derste karşılaştığı küfür olayından bahsetmiştir.

Ö6: *“En son karşılaştığım etik dışı davranışı anlatmak istiyorum: Dersimde sınıfta aynı isimde 2 (iki) öğrenci görünüyordu. Bu öğrenci kim, diye sorduğumda öğrenciler diğer kişinin o öğrencinin annesi olduğunu ve annesinin de öğrenci ile derse katıldığını belirttiler. Başka bir bilgisayardan öğrencinin adı ile annesinin de derse katıldığını tespit ettim. Geriye yönelik kayıtları izlediğimde öğrencimin annesinin daha önceki derslere de katıldığını gördüm.”* şeklinde görüş belirterek ailenin derse müdahalesinden söz etmiştir.

Ö9: *“Bir örnek verecek olursam öğrencim pazara giderken elince cep telefonu derse bağlanıyor. Bir başka örnek öğrencim bisikletin üzerinde iken canlı derse bağlandı.”*

Ö15: *“Öğrencilerimin derslere yatarak veya uzanarak katıldıklarına şahit oldum. Derslere ebeveynlerden katılmaması gereken kişilerin katıldıklarını gördüm. Öğrencimin mikrofonu kapatmayı unuttuğunu daha sonra annesiyle ders dışı sohbetler ettiğini gördüm. Ders esnasında öğrencimin arka tarafından çay karıştırma ve sohbet sesleri gelmektedir.”* şeklinde uygun olmayan ders ortamından ve pozisyonlarında derse katılan öğrencilerden bahsetmiştir.

Ö8: *“İsmi görüyorsun mikrofonu kapalı, sesleniyorsun cevap veriyor. Görüntü kapalı o öğrenci orda mı asla bilemiyorsunuz? Öğrenciler ders zamanı sistemi açıp dersten çıkıyorlar, veliler öğrencilerin yerine derse girebiliyorlar. Öğrenci orda mı, derse katılıyor mu bilmiyoruz.”* “Hayalet öğrenci” kavramı ile ilgili etik dışı davranışa örnek vermiştir.

## **2. Çevrim İçi Canlı Derslerde Karşılaşılan Etik Dışı Davranışlara Yönelik Alınan Önlemlere İlişkin Bulgular**

Öğretmenler tarafından karşılaşılan etik dışı davranışlara yönelik alınan önlemlere ilişkin bulgular; ders öncesi, ders sırasında ve ders sonrası alınan önlemler olarak temalara ayrılmıştır. Bu konuda iki öğretmen önlem almadıklarını dile getirmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Etik Dışı Davranışlara Alınan Önlemlere İlişkin Bulgular

Temalar	Önlemler	Frekans
Ders Öncesi	Mesaj Atma	4
	Uyarı	3
	Duyuru	1
	Kural Koyma	1
Ders Sırasında	Uyarma	8
	Dersten Çıkarma	5
	Mikrofonu Kapatma	2
	Bekleme Odası	2
	Ders kaydı	1
	Ortamı Düzenleme	1
	Kamera Açtırma	1
	Ekran Kullanımını Kapatma	1
Ders Sonrası	Veliyi Arama	3
	Uyarma	2
	Velilere Duyuru	1
Görmezden Gelme	Önlem Almama	2
<b>Toplam</b>		<b>38</b>

Yukarıda Tablo 3’te görüldüğü gibi ders öncesinde; dersin başlayacağı ve ders hakkında ailelere mesaj atma, dersin öncesinde uyarma (isim vb. konularda), duyuru yapma, canlı derslerden önce bireysel kurallar koyma etik dışı davranışlara karşı alınan önlemlerdir. Ders sırasında ise; mikrofonları kapatma/kontrol etme, dersten çıkarma, uyarma, ders ortamının düzenlenmesi (arka fonda duvar olması gibi), dersi kaydetme, bekleme odalarının kullanılması, kamera açtırma, ekran kullanımını kapatma gibi önlemler alınırken, ders sonrasında ise uyarma, velilere duyuru ve veliyi arama gibi önlemler alınmıştır.

Aşağıda bu soruya yönelik bazı katılımcıların görüşlerinden direkt alıntılara yer verilmiştir:

Örneğin Ö6: “Karşılaştığım etik davranışlara ilişkin olarak velilerin bulunduğu sınıf grubunda genel bir duyuru yaptım. Derslere sadece öğrencilerin katılabileceğini ve katılımı gerektiğini belirttim. Verilen eğitimin veliler tarafından başka cihazlarla kayıt altına alınmasını uygun olmayacağını bunu kendilerine bir fayda sağlamayacağını belirttim. Ayrıca konu ile ilgili tüm velilere mesaj attım.”

Ö8: “Öğrencileri önce bekleme odalarına alıp isim soy isim teyitti yaptıktan sonra daha sonra derse alıyorum. Dersleri kayıt altına alıyorum ileride oluşabilecek sıkıntılara karşı önlem alıyorum. Bekleme odasını kullanıyorum. Soy isim olmadan öğrenciyi derse almıyorum.”

Ö14: "Aile ile iletişime geçerek sorun çıkartan öğrencileri ailelerinin kontrol etmelerini istedim. Dersten önce öğrencilere ders kurallarını hatırlatarak bu kurallara öğrencilerin uymalarını söyledim. Ders bitiminde de aynı şekilde öğrencileri uyardım." gibi katılımcılar aldığı önlemlerden bahsetmişlerdir.

### 3. Öğretmen Görüşlerine Göre Çevrim İçi Canlı Derslerde Etik Dışı Davranışların Sebeplerine İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre çevrim içi canlı derslerde etik dışı davranışların sebeplerine ilişkin bulgular beş ana temada değerlendirilmiştir. Bunlar; aile , öğretmen, uzaktan eğitim, öğrenci ve toplum kaynaklı sebepler olarak temalaştırılmıştır. Bulgular aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Etik Dışı Davranışların Sebepleri

Temalar	Sebepler	Frekans
Aile Kaynaklı	Ailenin Tavrı	11
	Ailenin Önemsememesi	1
	Ailenin Ön Yargısı	1
	Ailenin Teknolojiyi Kullanamaması	1
Öğretmen Kaynaklı	Uygun Yöntem ve Tekniği Kullanmama	2
	Teknolojiyi Kullanamama	2
	Derse Geç Kılması	2
	Tecrübe Eksikliği	1
Uzaktan Eğitim Kaynaklı	Ev Ortamının Rahatlığı	9
	Disiplin ve Otorite Eksikliği	6
	Gerçek Sınıf Ortamının Olmaması	2
Öğrenci Kaynaklı	Ergenlik	1
	Aşırı Özgüven	1
Toplum Kaynaklı	Uzaktan Eğitimi Önemsememe	5
	Medyanın Tutumu	1
<b>Toplam</b>		<b>46</b>

Yukarıda Tablo 4'te görüldüğü gibi aileye bağlı sebepler; ailenin uzaktan eğitime ve öğrenciye karşı tavrı, ailenin uzaktan eğitimi önemsememe, uzaktan eğitime karşı ön yargılı davranma ve teknolojiyi yeterli derecede kullanamama olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmene bağlı sebepler ise tecrübe eksikliği, teknolojiyi kullanamama, derse geç kalma ve canlı derse uygun yöntem-tekniği kullanmama olarak belirtilmiştir. Öğrencinin ergenliğe girmesi ve aşırı özgüven ya da sınırlı davranışlarda bulunma gibi sebepler öğrenciye bağlı sebepler olarak ele alınmıştır. Toplumla bağlı sebepler ise uzaktan eğitim sürecini önemsememe ve medyanın öğretmene karşı tutumu etik dışı davranışlara neden olmaktadır.



Aşağıda bu soruya yönelik bazı katılımcıların görüşlerinden direk alıntılara yer verilmiştir:

Ö15: “Öğrencilerde otokontrol sisteminin eksik olmasından kaynaklandığını düşünüyorum. Ailenin canlı çevrim içi derslere bakış açısı çok önemli eğer aile dersleri önemsemese bu öğrenciye de yansıyor. Bilinçli ailelerde yüz yüze eğitim nasıl yapılıyorsa öğrenci o bilinçle derse giriyor derse o şekilde hazırlanıyor. Aile düzeninin iyi olması çok önemli bana göre. Etik dışı davranışlar öğrencinin benliğine kişiliğine ve karakterine göre de değişiyor. Ailenin öğrencisini kontrol etmesi çok önemli.” şeklinde etik dışı davranışların sebeplerini belirtmiştir.

Ö7: “Canlı dersler yüz yüze eğitimde olduğu gibi ciddiye alınmıyor. Ev ortamının rahatlığı büyük oranda etkili oldu.” görüşünü belirtmiştir.

#### 4. Çevrim İçi Canlı Derslerde Öğrencilerin Uyması Beklenen Etik Kurallara İlişkin Bulgular

Çevrim içi canlı derslerde öğretmenlerin öğrencilerin uymasını beklediği etik kurallara ilişkin bulgular temalara ayrılmadan doğrudan aşağıda Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Çevrim İçi Canlı Derslerde Öğrencinin Uyması Beklenen Etik Kurallar

Kurallar	Frekanslar
Dersi Dinlemeli/Katılmalı	11
Saygılı Olmalı	9
Zamanında Derse Girmeli	9
Uygun Ortamda Derse Girmeli	8
Kılık Kıyafet Uygun Olmalı	6
Söz Hakkı İstemeli	5
Sınıf/Okul Kurallarına Uymalı	4
Ders Esnasında Yeme İçme Olmamalı	1
Aileden Yardım Olmamalı	1
<b>Toplam</b>	<b>54</b>

Yukarıda Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilerin, söz hakkı alarak konuşmasını, derse etkin katılımını, öğretmene ve diğer öğrencilere saygılı olmasını, kılık kıyafet konusunda dikkat etmesini, sınıftaymış/okuldaymış gibi kurallara uymasını, ders esnasında yeme içme olmamasını, derse zamanında girmesini aileden yardım almama gibi etik davranışlar sergilemelerini beklemektedir.

Aşağıda bu soruya yönelik bazı katılımcıların görüşlerinden direk alıntılara yer verilmiştir:

Ö11 "Derslere öğrenciler zamanında gelmeli, normal yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrenci öğretmenden önce gelip dersi beklemesi gerekiyor. Bunda da ailenin büyük etkisi olduğunu düşünüyorum. Canlı dersi olan öğrenci için gerekli ortamı hazırlayıp öğrencinin hazır olmasını sağlamalıdır. Öğrencilerin ve ailelerin canlı dersleri normal eğitim gibi görüp ciddiye almalarını bekliyorum." şeklinde beklentilerini ifade etmiştir.

Ö15 ise beklentisini şu şekilde ifade etmiştir: "Öğretmenler zamanında derse girmeliler. Öğretmen geç gelirse öğrenciler ders yoktur diye derse girmeyebiliyorlar. Öğretmenin herkese eşit söz hakkı vermesi gerekiyor. Öğrencinin anlamadığı bir konu varsa tekrar etmeli ve gerekirse farklı yöntemlerle anlatmalı. Öğretmen dersi devamlı aktif tutmalıdır."

### 5. Çevrim İçi Canlı Derslerde Öğretmenlerin Uyması Beklenen Etik Kurallara İlişkin Bulgular

Katılımcıların, çevrim içi canlı derslerde öğretmenlerin uyması gereken etik kurallara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular temalara ayrılmadan doğrudan Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Çevrim İçi Canlı Derslerde Öğretmenin Uyması Beklenen Etik Kurallar

Kurallar	Frekanslar
Etkin ve Verimli Ders Yapabilmeli	10
Kılık Kıyafet Uygun Olmalı	7
Zamanında Derse Girmeli	7
Saygılı Olmalı	6
Sınıf/Okul Kurallara Uymalı	4
Teknolojiyi Kullanabilmeli	3
Derse hazırlık Yapmalı	3
Bekleme Odaları	2
Kameralar Açık Olmalı	2
Sabırlı Olmalı	2
Eşit Davranmalı	2
Öğrenciye Sevgi İle yaklaşmalı	1
Dersin Güvenliğini Sağlamalı	1
Uygun Ortam	1
Gizliliği Sağlamalı	1
Veli ile İş birliği Yapmalı	1
<b>Toplam</b>	<b>53</b>

Tablo 6'da görüldüğü gibi, katılımcılar, meslektaşlarının uymasını beklediği davranışları şöyle sıralamaktadır: Dersin güvenliğini sağlamalı, saygılı olmalı, öğrenciye sevgi ile yaklaşmalı, uygun kılık kıyafet giymeleri, sınıf/okul kurallarına uymaları, teknolojiyi etkin kullanmalı, uygun ortamlarda derse girmeli, bekleme odalarını kullanmalı, gizliliği sağlamalı, zamanında derse girmeli, etkin ve verimli ders yapabilmeli, derse hazırlık yapmalı, kamera açık olmalı, sabırlı olmalı, veli ile iş birliği yapmalı ve öğrencilere eşit davranmalıdır.

Aşağıda bu soruya yönelik bazı katılımcıların görüşlerinden direk alıntılara yer verilmiştir:

Ö1: “Öğretmenler derse vaktinde katılmalı, derse hazır gelmelidir. Görsel objeler kullanılmalıdır. Derslerde dersi renklendirmeleri gerekmektedir”.

Ö2: “Yüz yüze eğitimde okulda ve sınıfta uydukları kurallara uymalarını bekliyorum.”

Ö14: “Öğretmenler canlı derslerde sabırlı, hoş görümlü ve anlayışlı olmaları gerekmektedir. Öğrenciyi rencide etmemeliler. Öğrencilerin öz güven kaybına neden olacak şekilde uyarılmaları, öğrencileri derse küstürmemeleri gerekmektedir.”

Ö11: “Öğretmenlerde yüz yüze eğitim varmış gibi , derslere o ciddiyetle yaklaşmalı, kılık kıyafetine dikkat etmeli. Derste çay, sigara içmemelidir. Öğretmen canlı çevrim içi dersleri önemsemeli diye düşünüyorum.”

## 6. Çevrim İçi Canlı Derslerde Öğretmen ve Öğrenci Dışında Kalan Diğer Etkenlerin Etik Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Çevrim içi canlı derslerde öğretmen ve öğrenci dışında kalan diğer etkenlerin etik açıdan değerlendirilmesine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğretmen ve Öğrenci Dışında Kalan Diğer Etkenler

Etkenler	Frekanslar
Ailenin Sesi/ Davranışları	15
Ortam Sesleri	9
Ailenin Öğretmeni Ders Esnasında Araması	1
Gerekli Ekipmanın Eksikliği	1
Başkalarının Öğrenci Yerine Derse Girmesi	1
<b>Toplam</b>	<b>27</b>

Yukarıda Tablo 7'de görüldüğü gibi, katılımcılar çevrim içi canlı derslerde öğretmen ve öğrenci dışında dersi etiksel açıdan etkileyen diğer etmenleri aileden gelen sesler, ortamdaki sesler, ailenin öğretmeni ders sırasında araması, başkalarının

öğrenci yerine derse girmeleri olarak sıralanabilir. Örneğin Ö6 “Çevrim içi canlı ders esnasında velilerin dersin gidişatını olumsuz yönde etkileyecek tavır ve davranışları var. Ders esnasında velilerin beni görüntülü arama isteklerini etik dışı olarak görüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

### 7. Çevrim İçi Canlı Derslerde Etik Kuralların Olması Durumunda Beklenen Etkilere İlişkin Bulgular

Çevrim içi canlı derslerde etik kuralların olmasının dersleri nasıl etkileyeceğine ilişkin bulgular temalara ayrılmadan aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Çevrim İçi Canlı Derslerde Etik Kuralların Olması Sonucu Beklenen Etkiler

Beklenen Etkiler	Frekanslar
Dersin Verimli Olması Sağlanır	14
Sorumluluk Sağlanır	5
Bilinçli Olur	4
Düzenli Olunur	4
Başarı Artar	3
Amaca Uygun Olun	3
Saygılı Olunur	3
Motivasyon Artar	3
Otorite Sağlanır	2
Güvenli Ortam Sağlanır	2
Sevgi Ortamı Sağlanır	1
Eşitlik Sağlanır	1
<b>Toplam</b>	<b>45</b>

Yukarıda Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenler canlı derslerde etik kuralların olması sonucu “Öğrenciler, öğretmenler ve veliler; bilinçli olur, sorumluluk ve otorite sağlanır. Derste öğrenci ve öğretmenler saygılı ve düzenli olur. Dersin verimli, güvenli ve amaca uygun olması sağlanır. Başarı ve motivasyon artar, sevgi ve eşitlik ortamı sağlanır.” şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

Örneğin Ö8: “Etik kurallar ile öğrenciyi ekstra motive eder, öğrenci kesinlikle dersi ciddiye alır, karşılıklı etkileşim ortamının oluşmasını sağlar. Öğretmen kendini güvende hisseder, kurallara uymayanlara yaptırım olması herkes için faydalı olur. Öğretmen kendini velilere karşı rahat hisseder kendine olan güveni artar.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

## 8. Öğretmenlerin Çevrim İçi Canlı Derslerde Etik Konusuna Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Görüşme sırasında öğretmenlerin çevrim içi canlı derslerde etik konusuna yönelik başka önerileri olup olmadığı sorulmuş ve elde edilen aşağıda Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Çevrim İçi Canlı Derslerde Etik Konusuna Yönelik Önerileri

Öneriler	Frekanslar
Yaptırım Olmalı	3
Uygulama Türkçe Olmalı	2
Veli Eğitimi	2
Uygulamada Öğretmenin Kullanım Yetkisi Arttırılmalı	1
Öğretmen Öğrenci Mahremiyeti Olmalı	1
<b>Toplam</b>	<b>9</b>

Yukarıda Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmenler tarafından Zoom uygulamasının Türkçeye uyarlanması öğretmenler ve veliler için kolaylık sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, Çevrim içi canlı derslerde yaptırım olmalıdır. Veliler canlı derslerle ilgili eğitilmelidir. Zoom uygulamasında öğretmenin yetki alanı genişletilmedi. Dersler öğretmen ve öğrencinin özel alanıdır. Bu yüzden mahrem kalmalıdır, gibi öneriler sunulmuştur.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda tartışılmış, yorumlanmış ve elde edilen bulgulara göre önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulardan birisi, araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce canlı derslerle ilgili bir deneyiminin bulunmamasıdır. Bir başka deyişle öğretmenlerin deneme yanılma yolu çevrim içi canlı dersleri yürüttükleri görülmektedir. Bu durumun da başta etik olmak üzere, öğrenme-öğretme sürecinde bir çok soruna yol açabileceği söylenilebilir.

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik elde edilen veriler incelendiğinde; katılımcılar çevrim içi canlı derse engel olan, güvenliği ve gizliliği tehlikeye atan davranışları etik dışı davranış olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilere karşı yapılan saygısızca davranışlar da etik dışı olarak belirlenmiştir. Büte (2011)’de engelleyici olma ve yanlış yönlendirmeyi etik dışı davranış türleri olarak ele almıştır. Kapucuoğlu (2008) sınıfta eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranışı istenmeyen davranış olarak ele almıştır ki bunlar öğrenci açısından etik dışı davranışlar olarak

görülebilir. Elitok-Kesici ve Yengin-Sarpkaya (2013) ise etik dışı davranışları dersin kazanımlarının öğrenciler tarafından edinilmesini engelleyen etkenler olarak ele almıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çevrim içi canlı derslerde görülen bazı etik dışı davranışların yüz yüze eğitimde sınıfta karşılaşılan etik dışı davranışlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Yaman vd. (2009) yaptıkları çalışmada öğretmene saygı göstermeme, söz almadan konuşma, öğretmeni dinlememe, öğretmenin iyi niyetini kötüye kullanma, yalan söyleme gibi istenmeyen öğrenci davranışlarının gösterilmesi gibi etik dışı davranışların okullarda öğrenciler tarafından sıkça yapıldığını ifade etmektedir. Elitok-Kesici ve Yengin-Sarpkaya (2013)'da yaptıkları çalışmada sınıfta öğrencilerin kendi arasında konuşması veya mesajlaşmasını sık görülen istenmeyen davranış olarak saptamışlardır. Nitekim bu çalışmada da çevrim içi derslerde söz hakkı almadan konuşma, kendi aralarında konuşma, bağlantı zayıfmış gibi yapıp derslere katılmama (yalan söyleme) gibi benzer sonuçlar elde edilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada çevrim içi canlı derslerin kendine özgü bazı etik dışı davranışların olduğu da saptanmıştır. Anne babanın derse, öğretmene müdahale etmesi, yabancı kişilerin derste öğretmeni ve öğrenciyi rahatsız etmesi, farklı isimler ile derse katılma ve hayalet öğrenci gibi durumlar canlı derse özgü etik dışı davranışlar olarak belirlenmiştir. Hayalet öğrenci; çevrim içi canlı derse katılan ancak mikrofon ve görüntü kapalı olan, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişime geçmeyen, dersi takip edip etmediği belirlenemeyen öğrenciler olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacında öğretmenlerin etik dışı davranışları engellemek için aldığı önlemler belirlenmiş ve bunlar ders öncesi, ders sırasında ve ders sonrası olarak ele alınmıştır. Her üç durumda da ortak uygulamanın öğrenciyi uyarmak olduğu tespit edilmiştir. Tolunay-Kapucuoğlu (2008) uyarıyı öğretmenin istenmeyen davranışı yapan öğrenciyi, yaptığı davranışı bırakması için, ismini söyleyerek davranışın kabul edilemez olduğunu ifade etmesi olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin bir kısmı hemen ders sırasında uyarılmayı uygun görürken bir kısmı ders sonunda özel olarak uyarılmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Yine araştırmada etik dışı davranışları engellemek için öğretmenlerin aldığı önlemlerden birisinin dersten çıkarmak olduğu saptanmıştır. Çevrim içi canlı ders açısından bu önlem aslında ceza niteliği taşımaktadır. Ceza; öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık öğrenciyi hoşuna giden şeylerden mahrum bırakması ya da öğrenciyi hoşuna gitmeyen işler yaptırması olarak tanımlanabilir (Tolunay-Kapucuoğlu, 2008). Bu tanıma göre öğretmen öğrenciyi canlı dersten mahrum bırakarak ceza vermiş olmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler dersten çıkarma eylemini en son çare olarak başvurduğunu ve çok istemediklerini görüşlerinde ifade etmişlerdir.

Yüz yüze eğitimde ders öncesinde sınıf kuralları koymak, öğrenciyi bilgilendirmek tercih edilen yöntemlerden birisidir. Ders öncesinde konulan kurallar istenmeyen davranış ortaya çıkmadan müdahale edip önlenmesini sağlamaktadır (Tolunay-Kapucuoğlu, 2008). Bu çalışmada çevrim içi canlı derse özgü ders sırasında alınan önlem-

ler ise dersi kaydetme, mikrofonu kontrol etme, kamera açtırmak, bekleme odalarını kullanmak ve ekran kullanımı kapatmak olarak tespit edilmiştir. Bu uygulamalarla istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkması engellenmeye çalışılmaktadır.

Hiçbir davranış sebepsiz ortaya çıkmaz. Öğrenci açısından etik dışı davranışın sebebini bulmak çözümü için büyük bir adım olacaktır. Araştırmanın üçüncü alt amacında öğretmen görüşlerine göre etik dışı davranışların sebepleri belirlenmeye çalışılmış ve öğretmenler tarafından bu sorunların aile kaynaklı ve uzaktan eğitimden kaynaklı sorunlar olduğu dile getirilmiştir. Balay ve Sağlam (2008) öğrencinin olumsuz davranışlarının, tümüyle veya kısmen kendisinden veya ailesine ilişkin faktörlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Öğrencilerin geldikleri aile ve çevre yapısı, ailenin ekonomik, kültürel ve sosyal özellikleri de farklılıklar taşır. Bu farklar onların davranışlarına yansır (Tolunay-Kapucuoğlu, 2008). Ailenin öğretmene, öğrenciye ve uzaktan eğitime bakış açısı öğrenciyi de etkilemektedir. Bu bağlamda ailelerin, çocuk için uzaktan eğitime uygun ortam sağlaması, derse müdahale etmemesi gerekmektedir. Onların derslere özen göstermemeleri, öğretmene saygı duymamaları öğrencilerinde benzer şekilde tutumlara sahip olmalarına ailerini rol model olarak taklit etmelerine neden olmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda olmaması, öğretmenin üç boyutlu ortamdaki iki boyutlu ortama geçmesi, bazı davranışlara müdahale edememeleri etik dışı davranışlara sebep gösterilebilir. Tolunay-Kapucuoğlu'na (2008) göre sınıfın yapısı istenmeyen davranışlara neden olmaktadır. Uzaktan eğitim de fiziksel bir sınıf ortamı olmaması, ev ortamı olması etik dışı davranışlara neden olabilmektedir. Yine, öğretmenlerin çevrim içi canlı derslerde yüz yüze eğitimdeki yöntem ve teknikleri kullanması, teknoloji ve çevrim içi canlı derslerde öğretim konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaması da çevrim içi canlı derslerde etik dışı davranışlara sebep gösterilebilir.

Son olarak öğrencilerin gelişim özellikleri ve buna paralel olarak yaş gruplarına göre farklı davranışlar sergilemeleri de etik dışı davranışa sebep olabilmektedir. Bu çalışmada da bazı öğretmenler öğrencilerin etik dışı davranış sergileme nedeni olarak onların ergenlik çağına girmelerini gerekçe göstermişlerdir. Toplumda genel olarak çevrim içi canlı derslere ilişkin algılar da canlı dersleri etkilemektedir. Toplum genelinde çevrim içi canlı derslere karşı geliştirilen olumsuz tutum, ön yargı, yüz yüze eğitimle kıyaslama yapılarak çevrim içi canlı derslerle yapılan öğretimin yetersiz olduğu düşüncesi çevrim içi canlı dersler sırasında etik dışı davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Nitekim Hendekçi-Arslan ve Özen'e (2017) göre bireyin önceden edindiği fikirler, yargılar ve inançlarda değişim ve gelişime kapalı sabit bir tutum oluşturmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt amacında öğretmenlerin öğrencilerden beledikleri etik kurallar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler, söz hakkı isteme, saygılı olma,

derse etkin katılım, derse zamanında gelme gibi etik ilkelere öğrencilerin uymalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadaki bu bulgu Çetin'in (2013) yaptığı araştırmada yüz yüze eğitimde öğrenciden beklenen sınıf kuralları ve Aydın'ın (2019) öğrenci sorumlulukları olarak ele aldığı ilkeler ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada çevrim içi canlı derse özgü ortaya çıkan etik kural ise öğretmenlerin öğrencilerin derse girdiği ortamı düzenlemesini istemek olarak değerlendirilebilir.

Yine araştırmanın dördüncü alt amacında, öğretmenlerin uyması gereken, onlardan beklenen etik davranışların neler olduğu katılımcılara sorulmuştur. Nitekim, Hendekçi-Arslan ve Özen (2017) çalışmasında; öğretmenlerin, öğrencilere etik bir bakış açısı ve etik değerler kazandırmaya çalışırken, kendilerinin sürece liderlik etmeleri, model olmaları gerektiğini de belirtmiştir. Bu çalışmada da, katılımcılar, saygı, sevgi, eşitlik, sabır, güvenli ortam sağlama, gizlilik etkinlik ve verimlilik gibi öğretmenlerden beklenen mesleki etik ilkelere söz etmişlerdir. Katılımcıların ortaya koyduğu bu etik ilkelerin Aydın'ın (2019) ortaya koyduğu öğretmenlerin sahip olması gereken etik ilkelerle örtüştüğü söylenilebilir. Bekleme odalarının kullanımı ve kamera açma çevrim içi canlı derse özgü kurallar olmasına karşın, bekleme odaları öğrencinin güvenliği ve gizliliğini sağlama açısından değerlendirilebilir.

Araştırmanın beşinci alt amacında öğretmenlere çevrim içi canlı derslerde etik kuralların olmasının dersleri nasıl etkileyeceği sorulmuştur. Öğretmenler canlı derslerde etik kuralların olması sonucu "Öğrenciler, öğretmenler ve veliler; bilinçli olur, sorumluluk ve otorite sağlanır. Derste öğrenci ve öğretmenler saygılı ve düzenli olur. Dersin verimli, güvenli ve amaca uygun olması sağlanır. Başarı ve motivasyon artar, sevgi ve eşitlik ortamı sağlanır." şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Kısaca öğretmenler tarafından çevrim içi canlı derslerde etik kuralların olmasının derslerde olumlu bir etki yaratacağı, bu durumun hem etik kültürünün gelişimine hem de canlı derslerin niteliğinin artmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın son alt amacında öğretmenlerin çevrim içi canlı derslerde etik konusuna yönelik başka önerileri olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenler tarafından Zoom uygulamasının Türkçeye uyarlanması, çevrim içi canlı derslerde yaptırım olması, velilerin çevrim içi canlı derslerle ilgili eğitilmesi, Zoom uygulamasında öğretmenin yetki alanının genişletilmesi gibi öneriler sunulmuştur. Öğretmenlerin bu uygulamalarla çevrim içi canlı derslerde karşılaştıkları etik dışı davranışların azalabileceğine ve derslerin niteliğinin artabileceğine inandıkları söylenilebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Çevrim içi canlı derslerde kullanılan uygulamalar (Zoom vb.) Türkçeye uyarlanabilir.

2. Çevrim içi canlı derslerde öğretmenin uygulamaya yönelik yetkisi artırılmalıdır. Örneğin kamera açma ve mikrofon açma işlemleri sadece öğretmen tarafından kontrol edilebilmelidir.



3. Aileler çevrim içi canlı ders konusunda eğitilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Bu konu ile ilgili olarak medyada içerikler sunulabilir.

4. Çevrim içi canlı derslerde etik dışı davranışlardan sadece öğretmen sorumlu olmamalı, okul idaresi ve MEB tarafından da sorumluluklar alınmalıdır.

5. Canlı ders uygulamasına eklenebilecek bazı özellikler ile öğrencileri uyarma ve dersten çıkarma gibi durumların sebepleri belirtilebilir. Bu sayede keyfi uygulamalar engellenebilecektir. Örneğin “uygunsuz görüntü”, “gürültülü ortam” gibi sebepler seçilerek öğrenciye, veliye ve okul idaresine bildirim gidebilir.

6. Canlı derslerde önceden belirlenen etik kurallar, öğretmen, veli ve öğrenciye tebliğ edilebilir.

7. MEB tarafından bilişsel farkındalığı arttırmak için her kademedeki öğretmenlere, öğrencilere, velilere yönelik etik ilkeler ile ilgili kurslar düzenlenebilir.

### Kaynakça

- ALTINIŞIK, U., Solak, S., İnal, M. ve Yıldız, U. (2016). *Üniversite elektronik seçmeli derslerinde canlı ders uygulaması*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 409 – 416.
- ALTINKURT, Y. ve Yılmaz, K. (2011). *Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (22),113 – 128.
- AYDIN, İ. (2019). *Eğitim ve öğretimde etik*, Pegem Akademi Yayınları.
- BALAY, R. ve Sağlam, M. (2008). *Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(11), 1-24.
- BÜTE, M. (2011). *Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25(2), 103-122.
- ÇETİN, B. (2013). *Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 255-269.
- DEMİRKASIMOĞLU, N. (2012). *Türk eğitim sisteminde öğrencilerin hak ve sorumluluklarının yasal dayanakları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(1), 307-326.
- DÖNMEZ, B. ve Cömert, M. (2009). *Öğretmen adaylarının, kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusundaki yeterliklerine ilişkin algılar*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 47-55.
- ELİTOK-KESİCİ, A. ve Yengin-Sarpkaya, P. (2013). *Lise öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışları*. Electronic Turkish Studies Ankara, 8(12).467-478.
- GÖZÜTOK, D. (1999). *Öğretmenlerin etik davranışlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32(1), 83-99.
- HAYNES, F. (2020). *Eğitimde etik*. S.Kunt Akbaş (Çev.), Ayrıntı Yayınları.

Çevrim İçi Canlı Derslerde Öğrencilerin Etik Dışı Davranışlarının ve Bu Davranışlara Yönelik...

- HENDEKÇİ-ARSLAN, E. ve Özen , F., F.(2018). *Algılanan örgütsel etik iklimin ilköğretim okullarında öğretmenlerin etik dışı davranışlarına etkisi (Diyarbakır merkez ilçeleri örneği)*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 425-450.
- KARASAR, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- KIŞLA, T. (2016). *Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması*. Ege Eğitim Dergisi, 17(1), 258-271.
- KOÇDAR, S. (2015). *Çevrim içi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar*. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1(1), 39-55.
- KUÇURADİ, İ. (2003). *Etik ve etikler*. Türkiye Mühendislik Haberleri, (423), 7-9.
- KUÇURADİ, İ. (2018). *Etik*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2020, 06 Nisan). Canlı sınıf yazılımlarına ilişkin açıklama. <http://www.meb.gov.tr/canli-sinif-yazilimlarina-iliskin-aciklama/haber/20654/tr>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2020, 20 Aralık ). Sınıf geçme yönetmeliği. <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?cat=yasal-duzenleme>
- ORDU, A. (2019). Öğretmenlik mesleği için etik ilkeler ve etik ilkelere ilişkin öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZÇINAR, H. ve Öztürk, E. (2008). *Çevrim içi tartışmalara ilişkin öğrenci görüşleri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(11), 154-178.
- PELİT, E. ve Güçer, E. (2006). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılanmaları*. Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, (2) 95-119.
- PİEPER, A. (2012). *Etğe giriş*. V. Atayman ve G. Sezer (Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- RUSSELL, B. (2017). *Etik, toplum, siyaset*. F. Sezer (Çev.), Say Yayınları.
- TOLUNAY-KAPUCUOĞLU, A. (2008). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları başatma yöntemleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- YALÇIN, İ. E., Topçu, Y. G. ve Yağlıoğlu, A. O. (2018). *Uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bu programlara ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Örneği)*". II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, Bildiri Tam Metin Kitabı, Akademisyen Kitabevi, Adana, 464-474.
- YAMAN, E. Çetinkaya, M E. ve Mutlugil, S. (2009). *İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma*. Değerler Eğitimi Dergisi, 7(17), 93-108.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*.Seçkin Yayıncılık.
- YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU [YÖK] (2020, 03 Mayıs). YÖK üniversitelerimizdeki uzaktan öğretimin bir aylık fotoğrafını çekti, YÖK' ten üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme, YÖK' ten salgın sürecinde üniversitelerdeki uzaktan eğitimin bir aylık durum tespiti. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>

# COVID-19 SALGININDA ÖĞRETMENLERİ TOPLUM İÇİN ÇALIŞMAYA MOTİVE EDEN NEDİR? VEFA SOSYAL DESTEK GRUPLARI ÖRNEĞİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Tuba GÖKMENOĞLU<sup>1</sup>, Nurben DOĞAN<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Doç. Dr., T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Stratejik Planlama ve Yönetim Daire Başkanı, tubafidan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0710-4390.

<sup>2</sup> Öğretmen, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, nurbendogan59@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9805-559X.

**Geliş Tarihi:** 06.03.2021 **Kabul Tarihi:** 29.04.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.892325

**Öz:** Bu çalışmada COVID-19 ile mücadele önlemleri kapsamında, ülke genelinde uygulanan sokağa çıkma kısıtlamalarında, kısıtlama getirilen 65 yaş ve üstü ile kronik rahatsızlığı bulunan vatandaşların gereksinimlerinin karşılanması amacıyla kurulan Vefa Sosyal Destek Grupları'nda gönüllü olarak görev alan öğretmenlerin toplum için çalışmak konusundaki motivasyonlarının nedenlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çoklu durum çalışması deseni ile tasarlanan araştırma bulguları, bazı içsel motivasyon kaynakları ve kişisel özelliklerin öğretmenlerin toplum yanlısı faaliyetlere gönüllü katılmasını sağladığını göstermiştir. Alanyazın ile paralellik gösteren bulgulara göre "diğerlerine yardım etme isteği", "toplum yanlısı değerler", "vatanserverlik", "ülkeye bağlılık", "topluluk ruhunu geliştirmek", "topluluk imajını güçlendirmek ve örnek olmak" ve gönüllü faaliyetlere "dâhil olmaktan keyif alma" en sık gözlenen motivlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Afet, Salgın, Koronavirüs, Gönüllülük, Afet Sonrası İyileşme, Topluma Hizmet

## WHAT MOTIVATES TEACHERS TO WORK FOR THE SOCIETY DURING THE COVID-19 OUTBREAK? A CASE OF VEFA SOCIAL SUPPORT GROUPS

### Abstract:

The present study explored the motives of teachers who voluntarily participated in social work in the Vefa Support Groups, which was established to meet the needs of citizens aged 65 and over and those with chronic diseases who were restricted by the nationwide curfews as part of COVID-19 measures. The findings of the research designed as a multiple case study showed that some intrinsic motives and personal characteristics encouraged teachers to participate voluntarily in pro-community activities. Parallel with the related literature, "willingness to help others," "pro-social values," "patriotism, loyalty to the country," "developing the community spirit, strengthening the community image, and setting a role model," and "enjoying being involved" are the most frequently observed motives.

**Keywords:** disaster, outbreak, coronavirus, volunteering, disaster recovery, community service

### Giriş

Asırlardır insanoğlunun büyük afetler, savaşlar ve de salgın hastalıklara karşı verdiği mücadelelerine tanıklık eden dünya, bugün küresel ölçekte yayılan belki de 21. yüzyılın en büyük biyolojik afeti sayılabilecek Koronavirüs (COVID-19) salgınıyla yüz yüze kalmıştır. Dünyayı etkisi altına alan ve vaka sayısı milyonlara ulaşan bu küresel krize karşı Türkiye de dâhil olmak üzere çok sayıda ülke, özellikle salgının yayılmasının önüne geçmek adına sağlık iletişiminden, sosyal mesafenin korunmasına kadar çeşitli koruyucu ve önleyici tedbir politikaları belirlemiştir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) Avrupa Bölge Ofisi, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Sağlık Sistemleri ve Politikaları Gözlemevi ortak girişimi ile COVID-19 salgınına yanıt olarak tasarlanmış olan Sağlık Sistemi Müdahale Mönitöründe yer alan ülkeler özelindeki COVID-19 Politika Cevap Raporları (DSÖ, 2020) incelendiğinde, düzenlenen politikaların ve alınan tedbirlerin genel hatlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamdaki önlem ve politikalar: a) İnsanların toplu olarak buldukları okullar, oteller, parklar, plajlar, mağazalar, barlar, sinemalar, ibadet mekânları, müzeler, alışveriş merkezleri ve diğer kamu ortamlarının kapalı kalması; b) Spor müsabakaları, festival, konser, turizm vb. faaliyetlerinin ertelenmesi ya da iptal edilmesi; c) İşyerlerinin kapatılarak evden çalışma sistemine geçilmesi; d) Toplu taşımalarda ve kamusal alanlarda maske kullanılması

ve sosyal mesafe kuralına uyulması; e) Seyahat ve sokağa çıkma kısıtlamaları; f) Karantina uygulamaları yönündedir. Ülkelerin yukarıda bahsedilen tedbir ve uygulama örnekleri göz önünde bulundurulduğunda, pandeminin esasında bir sağlık krizinden çok sosyolojik, psikolojik, politik ve ekonomik boyutları olan bir afete dönüşmüş olduğu görülmektedir. Toplumsal hayatın her alanına sirayet eden bu küresel afette, özellikle kısıtlama boyutunda alınan tedbirler, insanların hizmetlere erişimini büyük oranda engellemiştir. Bu durum, topluma hizmet bağlamında alternatif uygulamaların hayata geçirilmesini zorunlu kılmıştır.

### **Afetlerde Gönüllülük ve Vefa Sosyal Destek Grupları**

Bugün dünyada, afetler öncesinde risklerin azaltılması ve sonrasında yaşamın normalleşmesinde gönüllü çalışmaların rolü yadsınamayacak derecede değerlidir (McLennan vd., 2016). Biyolojik bir afet olarak kabul edilebilecek COVID-19 salgınıyla birlikte aslında afet sırasında gönüllüğün de yerinin deneyimlenmiş olduğu söylenebilir. Zira afet risklerinin azaltılması konusunda fiziki iyileştirmelerin yanı sıra, afete hazırlık konusunda bilinçlendirme ve eğitim çalışmaları, sağlık ve temel eğitim koşullarının iyileştirilmesine yardım edilmesi, yoksulluğun ortadan kaldırılması, iklim değişikliği ve çevre sorunları ile mücadele edilmesine yönelik kampanyalar geliştirilmesi; afet sonrasında güvenli su temini ve sanitasyonun sağlanması, güvenli barınma alanlarının oluşturulması, eğitimin devamlılığının sağlanması ve bireyin iyilik hâlinin desteklenmesi gibi çok boyutlu, geniş yelpazede tasarlanıp uygulanan faaliyetler, resmî kurum ve kuruluşlar kadar gönüllüler tarafından da yürütülmektedir.

Gönüllülük, “dayanışma”, “aidiyet”, “karşılıklı güven” gibi bireylerin, toplum ve topluluklarının refah düzeyine büyük katkıları olan değerler üzerinde yükselmektedir (Birleşmiş Milletler [BM] Gönüllüleri 2011). Gönüllülük faaliyetleri gerçekleştiren kuruluşlar, sivil toplum kuruluşlarının yanı sıra, “kar amacı gütmeyen kuruluşlar” ve “üçüncü sektör” olarak da anılmaktadır. Nitekim bu türden gönüllülük temelli eylemler herhangi bir kurumsal yapıya bağlı olmadan da gerçekleştirilebilmektedir (Dulkadiroğlu, 2016). Özellikle çoğu afetin oluşmasının hemen ardından ilk müdahale hattını, eğitilmiş acil durum personellerinden ziyade, yerel sakinlerden oluşan gönüllüler oluşturabilmektedir (BM Gönüllüleri, 2011). Örneğin, çok sayıda insanın yaşamına mal olmuş 1995 yılında meydana gelen Büyük Doğu Japonya Depremi sonrasında, enkaz altında kalanların %80’i komşuları tarafından kurtarılmıştır (İSMEP, 2014). Yerel sakinler ve gruplar, acil ihtiyaçları belirleyebilecek, resmî müdahale çabalarını destekleyebilecek, acil müdahale programlarını uygulayacak ve gelecekte olabilecekler için yerel karar almaya yardım edecek bir konumda olabilmektedir.

Kaldor (2003), sivil toplum aktörlerini, toplumsal hareketler, hükümet dışı kuruluşlar, sosyal örgütler, milliyetçi ve dinî gruplar gibi dört farklı grupta sınıflandırmaktadır. Misyonları, faaliyetleri, toplumsal altyapıları, organizasyon şekilleri, bütçe kaynakları bakımından farklı ve benzer yönleri olan bu aktörlerin çoğu, afet riskinin

azaltılması ve müdahale konusunda aktif rol almaktadır. Örneğin birçok dini kurum ve grubun afetzedeleri destekleme geleneği bulunabilirken, amatör radyo operatörleri bir felaketin hemen ardından önemli bir yaşam çizgisi hâline gelebilmektedir (Ozerdem ve Jacoby, 2006).

4 Eylül 2010 tarihinde Yeni Zelanda’da meydana gelen deprem sonrasında bir grup öğrenci sosyal medya aracı olan Facebook üzerinden bir gönüllülük etkinliği başlatmış ve hızla artan sayılarıyla bu gönüllüler evlerin etrafını kaplayan 65.000 ton çamuru temizlemiştir. Bugün Canterbury Gönüllü Öğrenci Ordusu adı altında faaliyet gösteren gönüllüler, 22 Şubat 2012’de gerçekleşen ve ülkede büyük yıkıma neden olan 6.3 büyüklüğündeki ikinci depremde de sosyal medya üzerinden gönüllüleri organize ederek faaliyet göstermişlerdir (Johnson, 2012). Benzer şekilde 2011 Büyük Doğu Japonya Depreminden sonra 4.500 Miyagi Eğitim Üniversitesi öğrencisi afet bölgesinde koordine olmuş; depremin büyük hasar verdiği Tohoku bölgesindeki ilk ve ortaokullarda öğrencilere destek dersleri vermişlerdir (Takashi, 2015). 2014’te ise Merkez ve Batı Afrika’da ortaya çıkan Ebola salgınında binlerce yerel ve çevrim içi gönüllü Gine, Liberya ve Sierra Leone’daki ortak müdahale çabalarını desteklemiştir. Çoğu öğretmen, öğrenci, taksi şoförü olan bu gönüllüler, hem virüse yakalananları hem de ailelerini desteklemiştir (Tikum, 2020).

COVID-19 pandemi sürecinde ise BM Çin Ortak raporunda, Çin’de sivil toplum kuruluşlarının (toplum merkezleri ve halk sağlığı merkezleri) önleme ve müdahale faaliyetlerini desteklemek için seferber edildiği rapor edilmiştir. Toplum gönüllüleri, öz-izolasyonu (self-isolation) desteklemek ve salgın nedeniyle evinden çıkamayan vatandaşlara yaşam zorlukları ile baş etmelerinde yardım etmek üzere örgütlenmiştir.

Türkiye’de “afet” ve “gönüllülük” kavramları bir arada kullanıldığında, belirli bir kuruma bağlı olmaksızın faaliyet gösteren gönüllü gruplardan, dernek ya da vakıf adı altındaki sivil toplum yapılanmalarından, belediyeler/yerel yönetimler ve en önemlisi de devletin kurumsal çatısı altında gerçekleştirilen gönüllülük faaliyetlerinden bahsedilebilir. Ülkemizde 19. yüzyıldan beri hizmet veren en köklü gönüllü kuruluş Türk Kızılayıdır. Dünyanın pek çok yerinde afet sonrası barınma ve beslenme hizmetlerinde faaliyet gösteren Türk Kızılayı, COVID-19 salgınında toplum merkezlerinde, gönüllü çalışanları ile vatandaşların maske ihtiyaçlarını karşılamak için maske üretmeye başlamış, hijyen konularında eğitimler vermiş ve 65 yaş üstü vatandaşların market ihtiyaçlarını gidermiştir (Kızılay, 2020a, 2020c). Kızılay’ın yanı sıra, 1999 Marmara Depreminde 150 gönüllüsü ile çalışarak 200’den fazla vatandaşın hayatını kurtaran ve bahsedilen depremde Türkiye’de arama-kurtarma konusuna yoğunlaşmış gönüllü dernek olan AKUT, Atina depremi başta olmak üzere Tayvan (1999), Hindistan (2001), İran (2003), Pakistan (2005), Haiti (2010) ve Nepal (2015) depremlerinde arama-kurtarma çalışmalarında uluslararası gönüllü dernek olarak yerini almıştır (AKUT, 2020).

Devletin kurumsal çatısı altında “gönüllülük” ve özellikle “afetlerde gönüllülük” noktasında ise 2009 yılında afet ve acil durumlarda yetki ve koordinasyonun tek mer-

kezden yürütülmesi amacıyla kurulan İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD) bünyesinde gerçekleştirilen faaliyetlerden bahsedilebilir. AFAD, gönüllük faaliyetlerini AFAD Gönüllülük Projesi ile gerçekleştirmektedir. 2019 yılında hayata geçen projedeki gönüllü sayısının 2020 yılının Temmuz ayına geldiğinde 130 binin üzerine çıktığı ifade edilmektedir (TRT, 2020).

COVID-19 ile birlikte yine İçişleri Bakanlığı bünyesinde yeni bir gönüllülük oluşumu söz konusu olmuştur. “Vefa Sosyal Destek Grupları” olarak adlandırılan bu gönüllülük hareketi bugün tüm dünyayı etkisi altına alan ve biyolojik afet olarak nitelendirilebilecek COVID-19 virüsüne karşı devlet eliyle çok kısa bir sürede kurulmuş bir sistemdir. Valilikler ve kaymakamlıklar tarafından koordine edilen “Vefa Sosyal Destek Grupları” özellikle salgın sürecinde sokağa çıkma kısıtlaması getirilen ve risk grubu olarak ifade edilen “65 yaş ve üzeri ile kronik rahatsızlığı olan vatandaşların” ihtiyaçlarının (emekli maaşlarının çekilmesi, ilaç, gıda ve hijyen malzemesi temini vb.) karşılanmasında önemli bir görev üstlenmiştir. Vefa Sosyal Destek Grupları’nda polis, jandarma, bekçi, AFAD personeli, öğretmen, din görevlileri gibi kamu çalışanları ve çok sayıda sivil toplum kuruluşu gönüllüsü görev almıştır (İçişleri Bakanlığı, 2020a). Kaymakamlıklarca yazılan resmî yazıya istinaden İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri, okullara resmî yazı ile davet göndermiş ve gönüllü katılmak isteyen yönetici, öğretmen, hizmetli, memurların listesini alarak görevlendirmelerini başlatmıştır. Vefa Sosyal Destek gruplarında görevlendirilen kişiler için sokağa çıkma izni, araç tahsisi, güvenlik personeli desteği, öğle yemeği gibi ihtiyaçlar Kaymakamlıklarca karşılanmıştır. Sürecin başında hizmet karşılığında herhangi bir ödülün verileceği belirtilmemiş olmasına rağmen Vefa Sosyal Destek Grubu’ndaki çalışmaların başlamasından birkaç ay sonra Kaymakamların takdiriyle pek çok ilçede öğretmenlere başarı belgesi verilmiştir. İçişleri Bakanlığı resmî verilere göre, ilk kez 22 Mart 2020 tarihinde faaliyet göstermeye başlayan “Vefa Sosyal Destek Grupları” 62 günde 6.649.461 haneye ulaşmıştır (İçişleri Bakanlığı, 2020a). Sokağa çıkma kısıtlaması getirilen 65 yaş ve üstü ile kronik rahatsızlığı olan vatandaşlar, İçişleri Bakanlığı Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı tarafından oluşturulan “Vefa İletişim Uygulaması” kapsamında 112-155-156 ve diğer numaralardan yardım başvurusunda bulunmuştur. 22 Mart-13 Mayıs tarihleri arasında Vefa İletişim numaralarına toplam 7.132.453 arama gerçekleştirilmiş ve gruplar 6.649.461 65 risk altındaki vatandaşın ihtiyaçlarına yanıt vermişlerdir (İçişleri Bakanlığı, 2020b).

### Gönüllülüğü Etkileyen Değişkenler

Güdüler genellikle duygularla kaynaşmış bir takım teşvikler için çaba gösterme eğilimi olarak tanımlanabilir (McClelland, 1985). Alanyazında gönüllülük, çok çeşitli güdülerle ilişkilendirilmekte ve de tanımlanmaktadır (Okun vd., 1998). Bir grup araştırmacının, gönüllü motivasyonunu ya da güdülerini “fedakârlık” ve “özverlilik” (altruism and selflessness) teorilerine dayandırdığı görülmektedir (Phillips, 1982; Rehberg, 2005). Bang ve Ross’a (2009) göre gönüllülerin temel motivasyon kaynağı diğerlerine yardım etme isteğiyken; Clary ve diğerleri (1998) araştırmalarında, “kariyer

geliştirme”, “yeni beceriler öğrenme”, “sosyal etkileşim”, “olumsuz duygulardan kaçış”, “kişisel gelişim” ve “toplum yanlısı değerleri ifade etmek” olmak üzere, gönüllülüğü etkileyen altı çeşit güdüye ulaşmıştır. Yeung’un (2004) çalışmasında ise gönüllülüğün motivasyon faktörleri “fedakârlık” (altruism), “sosyal bağlantı/temas”, “kişisel ilgi alanları” ve “duygusal ihtiyaçlar” olarak ortaya çıkmıştır. Buradaki bazı güdüler farklı araştırmacılar tarafından da tespit edilmiştir. Buna göre gönüllüler kendilerinin veya yakın çevrelerinin doğrudan veya dolaylı olarak ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda da bu faaliyetlere katılabilmektedirler (Shibli, 1999; Silverberg vd., 1999). “Finansal beklentiler” de alan yazında gönüllülüğü etkileyen bir güdü olarak saptanmıştır (Farmer ve Fedor, 2001). Bazı araştırmalarda ise gönüllülük, serbest zaman etkinliği perspektifinden incelenmiş ve ortak üretime dair bir güdünün etkisi ortaya konmuştur (Bang ve Ross, 2009). Cnaan ve Goldberg-Glen (1991) çalışmalarında “fedakârlık” (altruism) ve “bencilik” (egoism) güdüleri arasında keskin bir ayrımın olmadığına aksine bireyin bir faaliyette yer alırken organizasyona yardım isteği ile kişisel ödül beklentisinin birlikte gönüllülüğünü güdüleyebileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki gönüllülüğü güdüleyen faktörler genel olarak şöyle özetlenebilir: a) Koruyuculuk: Topluluk ruhunu geliştirmek ve topluluk imajını güçlendirmek, diğerlerinden daha şanslı olmaktan dolayı daha az suçlu hissetme ve kendi kişisel sorunlarını ele almak (Bang ve Ross, 2009; Clary vd., 1998; Omoto vd., 2012; Williams vd., 1995); b) Dâhil olmaktan keyif alma (Andrew, 1996); c) Değerlerin ifadesi: Başkaları, toplum ve olayın başarısı, başkaları için fedakârlıkla ve insani kaygılarla ilgili değerleri ifade etme fırsatı (Bang ve Chelladurai, 2003; Clary vd., 1998); d) Vatansızlık: sevgi ve ülkeye bağlılık (Bang ve Chelladurai, 2003); e) Kendi acılarını hafifletmek (Jonas ve Morton, 2012); f) Kişilerarası temas: İnsanlarla tanışma ve etkileşimde bulunma, dostluklar kurma, önemli kişiler tarafından olumlu görülen bir faaliyette bulunma fırsatı (Bang ve Chelladurai, 2003; Clary vd., 1998; Musick ve Wilson, 2008); g) Kişisel gelişim: Yeni bakış açıları kazanmak; h) Önemli ve ihtiyaç duyulan kişi olarak hissetmek, egonun büyümesi ve gelişmesi (Bang ve Chelladurai, 2003; Clary vd., 1998; Omoto vd., 2012); ı) Kariyer: Deneyim ve kariyer ilişkileri kazanmak, yeni öğrenim deneyimleri ve kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanma fırsatları (Bang ve Chelladurai, 2003; Clary vd., 1998); i) Kendi stresini ve yaşadığı bazı hastalıkları hafifletmek (Musick ve Wilson, 2008; Philips, 2014); j) Dış ödüller: ücretsiz üniforma, yemek, konaklama, etkinliklere giriş (Bang ve Chelladurai, 2003; Farmer ve Fedor, 2001).

Yine alanyazında aile, akran ve inanç sisteminin getirdiği bazı değerler bireyin gönüllü olup olmayacağını açıklamaktadır (Philips, 2014). Örneğin, ailenin gönüllü faaliyetlerde yer alması çoğu zaman çocuklarının da gönüllü faaliyetlere katılımını arttıran bir değişkendir. Bunun yanı sıra “dini inançlar ve ritüeller”, bireylerin gönüllü faaliyetlere katılmasını açıklayan başka bir değişken olarak tanımlanmıştır (Ruiter ve Degraaf, 2006). Dini değişkenler ile birlikte, cinsiyet ve yaş değişkenleri de gönüllülüğü etkileyen etmenler olarak sıklıkla çalışılmaktadır. Araştırmalar, kadınların erkeklere göre; gençlerin ise ileri yaş gruplarına göre daha fazla gönüllülük faaliyetlerine ka-



tıldıklarını ortaya koymuştur (Lam, 2002; Musick ve Wilson, 2008; Ruiter ve Degraaf, 2006). Alanyazında kişilik özelliklerinin de gönüllülüğü açıklamada önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre, “dışadönüklük”, “empati becerisi”, “güven” “öz-yeterlilik”, “toplum yanlısı kişilik” gibi özellikler kişinin gönüllü katılımını açıklamaktadır (Musick ve Wilson, 2008).

Alanyazında afetlerde gönüllü olan bireylerin motivasyonuna yönelik çok sayıda çalışma ile karşılaşmak mümkündür. Araştırmalarda, gönüllülerin afet sonrası çalışmalarındaki güdünün kaynağı “yardım etme isteği” olarak belirlenmiştir (Markus ve Kitayama, 2010). Ayrıca “diğer insanlarla bağlantı”, “yeterlilik” ve “özerklik” gibi güdüler de afet gönüllüleri ile yürütülen araştırmalarda erişilen güdülerdir (Ryan ve Deci, 2000). Afet sonrasında gerçekleştirilen iyileştirme faaliyetlerine yalnızca afet bölgesi dışından gelen gönüllüler katılmamaktadır; aynı zamanda afet bölgesinde afetten etkilenmiş bireyler de gönüllü faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu bakış açısıyla, COVID-19 sürecinde her birey risk altındadır ve salgından etkilenmektedir. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde kamuda görev yapan ve biyolojik bir afet olarak kabul edilen COVID-19 salgınından herkes kadar etkilenen öğretmenlerin, Vefa Sosyal Destek Grupları’nda gönüllü olarak yer almalarının altında yatan etmenlerin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmenler neden Vefa Sosyal Destek Grupları’na katılmışlardır?” sorusuna yanıt aranacaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada, çoklu durum çalışması (multiple case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, sosyal bir fenomeni ve bu fenomenin farklı boyutlarının doğal sürecinde çalışılmasında etkili bir yöntemdir (Creswell, 1998). Bu çalışmada, “öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Grupları’nda görev alması” durumu incelenmektedir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Grupları’nda çalışmalarının altında yatan sebepleri ve motivasyon kaynaklarını ortaya çıkarmaktır. Desen seçiminin araştırma fenomeni ile ilgili bağlamsal koşulların ortaya çıkarılmasını kolaylaştırması gerekir. Çoklu durum deseninin bu amaca hizmet ettiği düşünülmektedir. Yin (1984) durum çalışmalarının hem tekil hem de çoklu durumları içerebileceğini belirtmiştir. Çoklu durum çalışması, duruma özgü bulguların yanı sıra durumlar arasındaki çapraz örüntülerin de ortaya çıkarılmasına yardımcı olmaktadır. Bu araştırma ile farklı il ve ilçelere bağlı Vefa Sosyal Destek Grupları tarafından koordine edilen öğretmenlerin deneyimleri, çoklu durum olarak analiz edilmiştir.

### **Durumlar: Vefa Sosyal Destek Grubuna Katılan Öğretmenler**

Bu çalışmada incelenen durumlar, okullarında görev yapan ve COVID-19 salgını sürecinde Vefa gönüllüsü olarak çalışan öğretmenlerdir. Öğretmenler seçilirken amaçlı

örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme seçilmiştir. Buna göre, öncelikle Okul Tabanlı Afet Eğitimi projesinde gönüllü olarak etkin çalışmalarda bulunan iki formatöre ulaşılmıştır. Vefa Destek Grubu faaliyetlerine destek verdiği bilinen bu öğretmenlerden Vefa Sosyal Destek Grupları'nda gönüllü olarak etkin bir şekilde çalıştığını bildikleri birer meslektaşını önermeleri istenmiştir. Daha sonra ulaşılan öğretmenlerden de görüşme sonunda birer öğretmen önermeleri istenerek data doyumuna erişene dek prosedür devam ettirilmiştir. Kartopu örnekleme, daha zengin ve derinlemesine bilgi alınmasını gerektiren, kimi zaman çok da görünür olamamış popülasyonlar için tercih edilmektedir (Bieranacki ve Waldorf, 1981; Noy, 2008). Bu çalışmada da henüz alanyazında görünür hâle gelmemiş, salgın döneminde toplumun çoğunluğu evinde kalmayı tercih ederken, virüs bulaşması riskine rağmen gönüllü toplum hizmeti yapan öğretmenlerin durumunun ortaya çıkarılması amacıyla kartopu örnekleme yönteminin kullanılması daha uygun görülmüştür. Kartopu örnekleme yolu ile araştırmaya katılabilecek diğer potansiyel veri kaynaklarını aday gösteren bir birincil veri kaynağı vardır. Bu çalışmada birincil veri kaynağı araştırmacılar tarafından gönüllü faaliyetlere katıldığı bilinen Ankara'da görev yapan Ö1'dir. Ö1, daha önce bu konuda doğrudan öne çıkmamış bir gruba ulaşma konusunda araştırmacılara destek olarak Ö2'yi önermiştir. Örnekleme prosedürü bu şekilde her görüşme sonunda başka bir katılımcının önerilmesiyle devam etmiştir. Katılımcıların referansları etkili bir örnekleme yöntemine dönüşen bu strateji ile daha önce sıklıkla çalışılmamış bir örnekleme derinlemesine veriye ulaşılmaya çalışılmıştır. Tablo 1'de çalışmaya katılan öğretmenlerin farklı özellikleri özetlenmektedir.

Tablo 1

*Öğretmenlerin Demografik Bilgileri ve Gönüllülük Durumları*

<i>Öğretmen</i>	<i>İl</i>	<i>Deneyim (Yıl)</i>	<i>Kademe</i>	<i>Branş</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Geçmiş Gönüllülük Faaliyeti</i>
Ö1	Ankara	21	İlkokul	Sınıf	Erkek	Evet
Ö2	Ankara	8	İlkokul	Sınıf	Kadın	Evet
Ö3	Ankara	19	İlkokul	Teknoloji Tasarım	Kadın	Evet
Ö4	Ankara	32	Lise	İngilizce	Kadın	Evet
Ö5	Ankara	28	İlkokul	Okul Öncesi	Kadın	Evet
Ö6	İstanbul	5	Ortaokul	Zihinsel Engelliler	Erkek	Evet
Ö7	İstanbul	16	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	Erkek	Hayır
Ö8	İstanbul	26	Lise	Eğitim Bilimleri	Erkek	Hayır
Ö9	Malatya	11	Ortaokul	Beden Eğitimi	Erkek	Evet
Ö10	Malatya	17	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	Erkek	Evet
Ö11	Malatya	12	İlkokul	Sınıf	Kadın	Evet

Katılımcılardan altısı erkek, beşi kadındır. Bunlardan dördü okul müdürü, üçü müdür yardımcısı olmak üzere idari görevlere sahip olanların sayısı yedidir. Katılımcıların öğretmenlik meslek yılları beş ile 32 yıl arasında farklılık göstermektedir. Katılımcılardan okul müdürleri yüksek lisans mezunu iken, diğer yedi katılımcı lisans mezunudur.

Katılımcılar Vefa Sosyal Destek Grupları'nda çalıştıkları süre boyunca, sokağa çıkma izin taleplerini karşılama (evrak vb. hazırlama), telefon yolu ile gelen talepleri organize etme, alışveriş ihtiyaçlarını giderme, emekli maaşlarının bankadan alımı ve dağıtımını gibi görevlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları, zaman zaman farklı taleplerde bulunan 65 yaş üstü vatandaşların da gereksinimlerini karşılamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, bir 65 yaş üstü vatandaşın sohbet etme ihtiyacını dile getirerek gönüllü öğretmen ile birlikte bir süre zaman geçirmek istemesi gibi ihtiyaçlar söz konusu olmuştur.

### **Veri Toplama**

Verinin toplanmasında araştırmacılar tarafından öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan bir görüşme formu kullanılmıştır. Formu geliştirildikten sonra iki uzmanın görüşlerine sunularak taslak form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Geniş bir soru havuzu şeklinde hazırlanan formdan birbirini tekrar ettiği düşünülen sorular çıkarılmıştır. 11 soru içeren form; demografik bilgiler ve salgın sürecinde gönüllülük alt başlıklarından oluşmaktadır. Katılımcılara "Daha önce herhangi bir gönüllülük gerektiren sosyal sorumluluk projesinde yer aldınız mı?" "COVID-19 salgını döneminde ne tür topluma hizmet faaliyetleri gerçekleştirdiniz?" "Bu faaliyetleri yapmaya nasıl karar verdiniz?" gibi sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler 2020 yılının Ağustos ayında, yüz yüze veya uzaktan telekonferans yolu ile yapılmıştır. Veri, veri toplayıcıdan kaynaklanabilecek ön yargı ve veri kaybını önlemek amacıyla tek bir araştırmacı tarafından toplanmış ve kaydedilmiştir.

### **Veri Analizi**

Görüşme yoluyla toplanan verinin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, veri öncelikle sözcük sözcük çözümlenmiş; ardından kayıtların tekrar dinlenmesiyle çözümlenmeler hatalardan arındırılmıştır. Alanyazına göre hazırlanan kod ve temalara göre veri, öncelikle her iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır (iki görüşme). Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı %79 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar farklı kodlanmış bölümler üzerinde birlikte çalışmış; tüm kodlar üzerinde ortak görüşe varıldıktan sonra veri, her iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı bu kez %93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular raporlanırken veriden doğrudan alıntılar ile örneklandırma yapılmış; her bir katılımcıya bir numara atanarak, bu numaralara atıfların sonunda yer verilmiştir.

### **Geçerlilik ve Güvenirlik**

Çalışmanın inandırıcılığının, aktarılabilirliğinin, tutarlılığının ve teyit edilebilirliğinin artırılması amacıyla Lincoln ve Guba'nın (1985) çizdiği çerçevede bir dizi önlemler alınmıştır. Öncelikle, araştırmacının inandırıcılığının artırılabilmesi amacıyla;

görüşme formları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş, ses kayıtlarının çözümü yapıldıktan sonra tekrar dinlenerek hatalardan arındırılması sağlanmıştır. Zengin ve sağlıklı bir verinin toplanmasında veri toplayandan kaynaklı ön yargının en aza indirilmesi amacıyla görüşme formunda yer alan sorulara sadık kalınmış, katılımcıların soruları yanıtlamasına müdahale edilmemiş ve düşüncelerini en uygun şekilde ifade edebilmesi için düşünme ve yanıtlama için yeterli süre tanınmış, verdiği yanıtlara araştırmacı tarafından yorum yapılmamıştır. Aktarılabiliirliğin sağlanmasında doğrudan deneyim sahibi tanıklardan veri toplanmış ve verilerin erişilebilir olması amacıyla öznel yorumlar katılmadan, zengin açıklamalar, alıntılar ve tanımlamalara yer vermeye çalışılmıştır. Tutarlılığın sağlanmasında iki görüşme verisi her iki araştırmacı tarafından da kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar, farklı kodlanan bölümleri birlikte değerlendirmişler, üzerinde tartışmış ve bir ortak karara varmışlardır. Son olarak, araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için çalışma sürecinde elde edilen veriler ve verilerden elde edilen kod ve temalar araştırmacılar tarafından ihtiyaç duyulduğunda incelenmek üzere saklanmaktadır.

### **Bulgular**

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, içsel motivasyon ve kişisel özellikler temaları altında toplanmıştır. Bu temalara ait kodlar Tablo 2’de özetlenmektedir. Bulgular, sunulurken katılımcıların görüşleri ile desteklenmektedir. Görüşlerin hangi katılımcıya ait olduğu ifade edilirken “Ö” harfi ve bir numara ile sembolize edilmektedir.

Tablo 2

*Veri Analizinde Kullanılan Tema ve Kod Listesi*

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>
İçsel motivasyon	Diğerlerine yardım etme isteği (Bang ve Ross, 2009; Markus ve Kitayama, 2010; Omoto vd., 2012).	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11
	Vatanseverlik: Sevgi ve ülkeye bağlılık (Bang ve Chelladurai, 2003)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10
	Toplum yanlısı değerler (Bang ve Chelladurai, 2003; Clary vd., 1998; Phillips, 2004)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9
	Topluluk ruhunu geliştirmek ve topluluk imajını güçlendirmek, başkalarına örnek olmak (Bang ve Ross, 2009; Clary vd., 1998; Williams vd., 1995)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9
	Suçluluk duygusunu ve korkularını bastırmak, diğerlerinden daha şanslı olmaktan dolayı daha az suçlu hissetme (Clary vd., 1998; Omoto vd., 2012)	Ö4
	Yaşadığı bazı hastalıkları/sorunları/acıları hafifletmek (Philips, 2014; Musick ve Wilson, 2008; Omoto vd., 2012)	Ö6
	Kariyer geliştirme, yeni beceriler öğrenme, becerilerini kullanma fırsatı (Bang ve Ross, 2009; Clary vd., 1998; Omoto vd., 2012)	Ö1, Ö6
	Kişisel gelişim, yeni bakış açıları kazanmak (Bang ve Chelladurai, 2003; Clary vd., 1998)	Ö2, Ö3, Ö5
	Sosyal etkileşim, bağlantı, kişilerarası temas (Clary vd., 1998; Musick ve Wilson, 2008; Ryan ve Deci, 2000; Yeung, 2004)	Ö1, Ö6
	Duygusal ihtiyaçlar, olumsuz duygulardan kaçış, stresini azaltma (Clary vd., 1998; Musick ve Wilson, 2008; Omoto vd., 201; Philips, 2014; Yeung, 2004)	Ö3, Ö6
Dahil olmaktan keyif alma (Andrew, 1996)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9	
Dışsal motivasyon	Finansal beklentiler, ödül, terfi (Bang ve Chelladurai, 2003; Farmer ve Fedor, 2001)	-
Kişisel özellikler	Cinsiyet (Lam, 2002; Musick ve Wilson, 2008; Ruiter ve Degraaf, 2006)	-
	Yaş (Lam, 2002; Musick ve Wilson, 2008; Ruiter ve Degraaf, 2006)	-
	Dini inançlar, gelenek, görenekler (Lam, 2002; Musick ve Wilson, 2008; Ruiter ve Degraaf, 2006)	Ö4, Ö8, Ö10
	İlgi alanları (Shibli, 1999; Silverberg vd., 1999; Yeung, 2004)	Ö4, Ö6
	Kişilik özellikleri (Lam, 2002; Musick ve Wilson, 2008; Ruiter ve Degraaf, 2006)	-

Tablo 2'ye göre, katılımcılardan Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9 ve Ö11'e ait verilerde içsel motivasyon teması gözlenirken; Ö4, Ö6, Ö8 ve Ö10'a ait veriler ise hem içsel motivasyon hem de kişisel bazı özelliklerin, afet döneminde başkalarına destek olma konusunda gönüllülük çalışmalarına katılımı etkilediğini göstermektedir. Bulgular, aşağıda iki başlık altında detaylı sunulmaktadır.

### Gönüllü Faaliyetlere Katılımda İçsel Motivasyon Kaynakları

İçsel motivasyon teması altında en sık gözlemlenen kodun “diğerlerine yardım etme isteği” ( $f=9$ ) olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların tamamına yakını, pandemi sürecinde evlerinden çıkamayan insanlara yardım etme isteklerinden dolayı Vefa Sosyal Destek Grupları’na katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler şöyle çeşitlendirilmiştir: “İnsanlara faydalı olmak, benim çalıştığım yer gibi dezavantajlı yaşlı amca ve teyzelerimize yardımcı olabilmek ya da işte engelli vatandaşlarımıza, kronik hastalara... Duyarsız kalamazdım.” (Ö11).

Küçük de bir şey olsa birini de mutlu etseniz, birinin, bir kişinin de ihtiyacını karşılasanız, denizyıldızı hikâyesi... Bir kişinin hayatını kurtarmış oluyorsunuz. Bir yıldızın hayatını kurtarmış oluyorsunuz. Yani bir kişinin ihtiyacını karşılamak ya da bir güzel sözünü duymak çok bambaşka bir şey. Kendimi çok iyi hissettiriyor bu bana (Ö3).

Ö6 yardım etme isteğini anlatırken başkalarını korumak için kendi çabası ile önlem aldığından da bahsetmiştir: “Ben çok genç yaşta öğretmen oldum. 93’lüyüm aslında. COVID’in benim için risk oluşturmadığını biliyordum. İnsanlara yardımcı olmak istedim. Önce gidip test oldum. Bu da official [resmî] değil yani, kendi kararım.”

Katılımcılardan Ö2 kendi ailesini ve ailesindeki risk altındaki bireyleri düşünerek empati kurmuş ve insanlara yardım etme duygusunun daha da güçlendiğini şöyle ifade etmiştir:

Şimdi şöyle, normalde biliyorsunuz, bayağı ciddi bir sıkıntı var. Hani insanlar ürkmüş evinde oturuyor. Kimse dışarıya çıkmak istemiyor veya çıksa tedirgin. Ben açıkçası şöyle düşündüm. Dedim ki hani ortada bir şey var, bir şey yapılması lazım. Ben de bu, yani taşın altına elini koyma diyorlar ya, hani benim de buraya elimi koymam lazımdı. Bir faydam olsun ve de şimdi insanlara da bir katkı olsun. ... Yani açıkçası ilk hedefim gerçekten faydalı olmaktı ve de hani bir şey yapılmalı ben yapmalıyım bu niyetle. İkinci şeyim de şu, başladıktan sonra yani şunu da çok hissettim şimdi benim annem babam yaşlı büyük, kayınvalidem, kayınpederim de büyük. Oraya her gittiğimde şöyle dedim: Ya bak evet, ben burada insanlara hani bir şekilde yardımcı oluyorum. Samsun’da da “Vefa” var. Oradaki arkadaşlarımız da onlara yardımcı olur. Yani herkesin bir yardıma ihtiyacı var. İşte birilerinin bunu yapması lazım, yani biz yapmalıyız diye açıkçası benim ilk hareket noktam o (Ö2).

Bulgulara göre, katılımcıların gönüllü faaliyetlere katılmasında “toplum yanlısı değerler” ( $f=7$ ), “vatanseverlik, ülkeye bağlılık” ( $f=6$ ), “topluluk ruhunu geliştirmek, topluluk imajını güçlendirmek ve örnek olmak” ( $f=6$ ) ve gönüllü faaliyetlere “dâhil olmaktan keyif alma” ( $f=5$ ) kodlarının etkisi büyüktür.

Vatanseverlik motivasyonu ile Vefa Sosyal Destek Grupları'na katıldıklarını ifade eden öğretmenler, aldıkları maaşın hakkını vermek için de bu çalışmalara katılmak istediklerini; devletin yeniden çağırması durumunda tekrar bu çalışmalara gönüllü katılacaklarını da ifade etmişlerdir:

Vallahi ben milliyetçi yapıya sahip bir insanım. Yani Devletimin ne zaman bir şeye ihtiyaç oldu, bana muhtaç etti; Allah etmesin bana bile muhtaç etmesin. Ancak bana ihtiyaç duyulduğu zaman ben evimde yan gelip yatacak bir yüreğe sahip bir insan değilim. Devlet ihtiyaç duymuşsa, gönüllü olarak da çağırılmışsa ben koşu koşu giderim (Ö10).

Hani çalışmak adına, okula gitmek adına bir faydamız olmadı bu süreçte. Hani maaş aldık. Devlet bize ders paramızı kesinlikle son kuruşuna kadar verdi, asla kesmedi. Onu hak etmek bir bağlamda da çalışmamdaki sebeplerden birisi (Ö5).

Ben bu topraklarda doğdum. Ne bileyim burada eğitildik, buranın değerleri ile büyüdük. Geriye bizim de büyüklerimize, küçüklerimize, ihtiyacı olan herkese vermemiz gereken bir şeyler var. Öyle boş boş gelip gitmek değil (Ö3).

Devletimiz güçlü bir devlet. Allah bunları yaşatmasın kimseye ama birileri mutlaka çıkacak. İstiklal Harbi'nde de çağırdıklarında birileri çıktı. Adına Kuva-i Milliye dediler, değil mi? Bu devletin vefalı insanları tükenmez. Yapacağız (Ö10).

Sahip oldukları toplum yanlısı değerler ( $f=7$ ) ile topluluk ruhunun güçlendirilmesi, toplum olma bilinci ve diğerlerine örnek olma ( $f=6$ ) motivasyonları öğretmenleri Vefa Sosyal Destek Grupları'na katılma konusunda güdülemektedir. Katılımcılardan Ö2 Vefa Sosyal Destek Grubu'na katılmasını şöyle açıklamaktadır:

Öğretmenlik kutsal bir meslek. Örnek olabilirsin, kişiliğinle, karakterinle çocuklarda iz bırakabilirsin. Öyle olsun istiyorum. Yani açıkçası iyi bir insan olup; örnek olabilmek, çocukların üzerinde etkin olmak. Bunları o yüzden yapmak istiyorum. Gidiyorum katılıyorum. Onlar da böyle güzel şeyler düşünsünler diye tercih ediyorum.

Ö2 öğretmenlik mesleği özelinde görüşünü ifade ederken Ö9, konuyu daha genel ele alarak örnek olmak istemesini şu şekilde ifade etmektedir:

Çünkü toplumda bu tür faaliyetlerin, bu tür yardımların eksik olduğunu gördük. Bizler de buna katkı olsun diye, toplumda insanların görmesi amaçlı, hani diğer insanları da teşvik amaçlı bu işe girdik. Yardım ettik ve bizimle beraber başka insanları da dâhil edip sosyal sorumluluğu insanlara öğretmeye çalıştık.

Yine bu tür gönüllü faaliyetlerin içerisinde dâhil olmaktan keyif aldığını belirten Ö6, bunu mesai saatleri dışında da insanların taleplerini karşılayarak örneklendirmektedir:

Resmî olarak kaymakamlığa bağlı şekilde 65 yaş üstü sakinlerin maaşlarını ya da ihtiyaçları olan paraları kendilerinden dilekçe alıp, ondan sonra çekip, imza karşılığında kendilerine teslim ediyordum. Ama kayıt dışı olarak da -benim telefonumu [numarasını] alıyorlardı- işte başka ihtiyaçları olduğunda da ekmek, yumurta ya da kedi maması... Bu tür şeyleri de ben kayıt dışı hallediyordum.

Bulgulara göre “kişisel gelişim” ( $f=3$ ), “kariyer geliştirme, yeni beceriler öğrenme” ( $f=2$ ), “duygusal ihtiyaçlar, olumsuz duygulardan kaçış, stresini azaltma” ( $f=2$ ), “suçluluk duygusunu ve korkularını bastırmak, diğerlerinden şanslı olmaktan dolayı daha az suçlu hissetme” ( $f=1$ ) ve “sosyal etkileşim, bağlantı ve kişilerarası temas” ( $f=1$ ) daha seyrek olarak gözlemlenen kodlar arasındadır.

Ö5 bu tür faaliyetlere neden katıldığını öğretmenin kişisel gelişimi açısından açıklamaktadır: “Kendimi geliştirmek için tabii ki. Yani biliyorsunuz hiçbir şey durağan değil. Öyle de öğretmenlik olmuyor. Kendinizi geliştirmezseniz, zamana uymazsanız, yani bir şeyler geri kalıyor.”

Ö3 ve Ö6 Vefa Sosyal Destek Grupları'na katıldıkları süreçte evde kalmaları durumunda hissedebilecekleri bazı olumsuz duygulardan uzaklaştıklarını ve bazı konulardaki kaygı durumlarının azaldığını ifade etmişlerdir: “Ben kendimi atıl hissetmek hiç istemiyorum. Hiç öyle olmadım, öyle bir duygu içine girmek istemiyorum.” (Ö3). “Çok iyi hissediyorum. Onu yapmasaydım daha çok kaygı yaşayacaktım.” (Ö6). Ö4 diğerlerinden daha şanslı olduğunu ifade ederek bu sebeple daha fazla insana destek olmaya çalıştığını da belirtmiştir:

Ben TED Ankara Koleji mezunuyum. Hayatta hiç sıkıntı çekmedim babam sayesinde, rahmetli avukattı. Bir sıkıntı çekmediğim için de 8 senedir projeler yapıyorum. Örneğin, genelde ekonomik durumu düşük meslek lisesi öğrencilerinin de Avrupa kültürü görmesi açısından öğrencilerimi [Proje ile] Avrupa'ya götürüyorum.

“Yaşadığı bazı hastalıkları/sorunları/acıları hafifletmek” kodu Ö6 ile yapılan görüşmede gözlenmiştir. Buna göre Ö6 Vefa Sosyal Destek Grubu'nda çalışmasının kendi var olan kaygılarından uzaklaşmasına katkı sağlayacağını düşündüğü için bu gönüllülük faaliyetinde yer aldığını şu şekilde ifade etmektedir:

Biraz açık anlatayım o zaman. Benim bir anksiyetem var. Hem de üst düzeyde. Daha önce de bu anksiyeteye başa çıkmakla alakalı hep kendimi eğitecek eğitimler aldım. COVID hem yaşı büyük insanlar için hem de benim için büyük



bir tehdit ve kaygı nedeniydi. Zihinsel engelliler öğretmeniyim. Bizim online ders yapmak gibi bir şansımız olmuyor. Şöyle ki aileler durumu olmayan aileler olduğu için evde ne internet ne bilgisayar olmuyor. E ben bir gün içerik hazırlasam bile geri kalan altı gün boş kalıyordu. Boş durmak istemedim. Böyle stresli bir dönemde, stresle başa çıkmanın hareket etmek, iyilik yapmak olduğunu, biraz da görev gibi hissettim.

### **Gönüllü Faaliyetlere Katılımda Kişisel Özellikler**

Kişisel özellikler teması altında iki kod gözlenmiştir. Bunların gözlenme sıklığı içsel motivasyon temasında gözlenen kodlara göre oldukça düşüktür. Bulgulara göre öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Grupları'na katılmasında "dini inançlar, gelenek ve görenekler" ( $f=3$ ) ve "kişisel özellikler" ( $f=2$ ) etkili kodlardır.

Ö8 ve Ö10 dini inançların, gelenek ve göreneklerin ve büyütülme şeklinin yardım etme isteği ve alışkanlığı oluşturduğunu ifade etmektedir

Şundan dolayı: Rahmetli annem babam çok yaşlı insanlardı. Ben evin en küçüğüydüm. Bir de yaşadığım mahallede insanların yaş ortalaması bayağı bir yüksekti. Çocukluğumuzdan beri büyüklerimize hep yardım ederek büyüdük. O terbiyeyi aldık. Bu süreç başlayınca da tamamen inancımız ve insani boyut gereği onlara yardım etme isteği doğdu içimizde (Ö8).

Benzer şekilde Ö4 yaşlı ve engellilerle empati kurarak yardım etme isteğini belirirken buna inancının etkisini şu şekilde dile getirmektedir:

"Ben yaşlandığımda acaba benim de elimden tutacak biri olacak mı?" diye şimdiden yaşlılara hizmet etmek istiyorum veya engellilere. Her an engelliyiz. O duruma düşmeden, yaşlanmadan veya engelli olmadan ben birilerine hizmet etmeliyim ki, Allah'ım görsün, çok zor durumda bırakmasın beni.

İlgi alanları da gözlemlenen bulgular arasındadır. Ö4 branşının/yan dalının Vefa Sosyal Destek çalışmalarına etkisi olduğunu şu şekilde ifade etmektedir; "Aynı zamanda Türkiye Engelliler Federasyonu üyesiyim çünkü işaret dili öğretmeniyim." Yine aynı şekilde Ö6 da, branşının özel eğitim olmasından dolayı Vefa Sosyal Destek Grubu'nda olmayı tercih etmiş olabileceğini belirtirken aynı zamanda merak ve temas kurma isteğinin de kendisini Vefa Sosyal Destek Grupları'nda çalışmaya iten bir kişilik özelliği olduğunu ifade etmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada COVID-19 ile mücadele önlemleri doğrultusunda, ülke genelinde uygulanan sokağa çıkma kısıtlamalarında, kısıtlama getirilen 65 yaş ve üstü ile kronik

rahatsızlığı bulunan bireylerin gereksinimlerinin karşılanması amacıyla kurulan Vefa Sosyal Destek Grupları'nda gönüllü olarak görev alan öğretmenlerin toplum için çalışmak konusunda motivasyonlarının nedenlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Bulgular, mevcut literatürden elde edilen tema ve kodlar ile karşılaştırıldığında içsel motivasyon teması altında tüm kodların alanyazınla paralel olduğu; dışsal motivasyon teması altında herhangi bir kodun ortaya çıkmadığı; ve son tema altında (kişisel özellikler) alanyazında yer alan "dini inançlar" ve "kişisel ilgi alanları" kodlarının bu örnekte de gözlemlendiği; ancak cinsiyete ve yaşa bağlı bir kodun ortaya çıkmadığı gözlemlenmiştir. Gözlenmeyen kodlar ve temaların örnekleme seçimiyle ilgili olduğu savunulabilir. Alanyazındaki pek çok çalışma genel olarak toplum hizmetinde bulunan bireylerle yürütülen araştırmalardır. Bu çalışmada, kartopu örnekleme yolu ile Vefa Sosyal Destek Grupları'na gönüllü katıldığı bilinen kişilerle ulaşılmıştır. Kendi isteğiyle böyle bir afet döneminde toplum hizmetinde bulunan bireylerin motivasyon kaynaklarının daha çok içsel temada olması beklenen bir durumdur. Çünkü gönüllülük faaliyetine isteyerek katılma durumu çoğunlukla içsel motivasyon ile açıklanmaktadır. Bu çalışmanın gönüllülük alanyazınındaki diğer çalışmalardan farklı olarak pandemi sırasında yani kendi sağlığı da risk altındayken gönüllü çalışmalara katılmış olan öğretmenlerle yürütülmüştür. Bu açıdan bakıldığında da bulguların içsel motivasyon teması etrafında çıkması beklenen diğer bir durumdur. Alanyazına göre içsel bir şekilde motive olan bireyler, daha sistematik düşünmekte, daha yaratıcı çözümler üretmekte, zorluklar karşısında daha fazla direnmekte ve deneyimlerinden yararlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Afetlerde, toplum hizmetine içsel motivasyon ile gönüllü katılan bireylerin, afet bölgesinde grupla birlikte çalışmada daha uyumlu oldukları ve yaratıcı fikirler ve projeler ürettikleri, böylece afetten etkilenen kişilere daha fazla destek sağladıkları bilinmektedir (Oie, 2017). Bu bağlamda, öğretmenlerin gönüllülük faaliyetlerine katılımlarında içsel olarak motive olmalarını sağlayacak politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırmalar, gönüllülük motivasyonunun gönüllünün tatmin düzeyi ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir (Farrell vd., 1998). Bu nedenle, gelecekte yaşanacak muhtemel afetlerin risklerini azaltmada ve afet sonrası iyileşmede gönüllülerin katılımının kazanılmasında bu tür faaliyetlerin uzun dönemli sürdürülebilir projeler şeklinde yapılandırılması, sistematik ve şeffaf yönetim süreçleri ile gönüllüler için keyifli bir yaşam rutini hâline getirilmesi ve faaliyetlerin bireyler için bir zorunluluk haline getirilmemesi önemlidir (Snyder ve Omoto, 2008).

Araştırma bulgularına göre, gönüllülerin temel motivasyonu her ne kadar "diğerlerine yardım etme isteği" olsa da gönüllüleri anlamada ve onları etkili gönüllülük faaliyet yönetimi için yönlendirmede ortaya çıkan diğer güdülerin varlığı da göz ardı edilmemelidir. Örneğin, bulgularda ortaya çıkan "toplum yanlısı değerlere sahip olmak", "vatanseverlik", "ülkeye bağlılık", "topluluk ruhunu güçlendirme isteği" ve "rol model olma isteği" gibi güdülerin nasıl geliştirilebileceği tartışılmalıdır. "Toplum yanlısı değerlerin", "vatanseverlik", "ülkeye aidiyet", "insanlık yararına çalışma",

“örnek olma”, “yardımseverlik” gibi değerlerin aslında çok küçük yaşlarda kazanıldığı ve okul yaşantısının değerler sisteminin geliştirilmesinde büyük bir öneme sahip olduğu alanyazında sıklıkla çalışılmıştır (Halstead, 1996; Solomon vd., 2001). Küçük çocuklarda değerler sisteminin gelişmesinde üç yoldan bahsedilmektedir. Bunlar: (1) Ödül ve ceza ile yetiştikten çocuğa aktarım (Durkheim, 1961); (2) Demokratik okul kültürü, katılımcı tartışmalar (deliberative pedagogy) ve karar alma süreçlerine aktif katılım ile değerler sisteminin çocuk tarafından yapılandırılması (Dewey, 1916; Nucci, 2006; Solomon vd., 2001); (3) Örtük program yolu ile değerlerin edinilmesi (Bernstein, 2000; Giroux ve Penna, 1983; Halstead, 1996) şeklinde sıralanabilir. Modern eğitim anlayışı çerçevesinde, son iki yol tercih edilerek çocuklarda bu değerlerin geliştirilmesine katkıda bulunacak yöntemler üzerinde tartışılmalıdır. Bu tartışmaların odağında, temel olarak disiplinlerarası bir yaklaşımla çocuğun içinde bulunduğu küçük çevreden yani yerelden küresele doğru bir anlayışla, toplumsal sorunlara çözüm üretmek amaçlı yapılandırılmış, toplum hizmeti deneyimini içeren proje tabanlı öğrenme ortamları geliştirilmelidir.

Bilişsel gelişim ve ahlâk gelişimi konusunda belirli düzeye ulaşmış bireylerde bu değerlerin nasıl geliştirileceği de öğretmen eğitimcileri tarafından özellikle son yıllarda sorgulanan konulardan biridir (Bringle vd., 2013; Gökmenoğlu, 2017; Mooney ve Edwards, 2001). Araştırmalar, üniversite öğrencilerinin kendi yerel çevrelerinde aktif katılım gösterdikleri toplum hizmeti projeleri ile sivil katılımı öğrendiklerini, toplum odaklı fikirler geliştirdiklerini, topluma aidiyetlerinin arttığını ve sosyal sorunları çözmeye kendi aktif yurttaşlık görevlerini anladıklarını göstermektedir (Furco ve Root, 2010; McKibben, 2007). Çünkü topluma hizmet öğrenmeleri, hem öğrenci gelişimini hem de kamu yararını arttıran güçlü toplum-odaklı pedagojilerden birisidir (Bandy, 2016). Bu çalışmanın bulgularıyla paralel olarak, alanyazın topluma ait hissetme, toplum yanlısı çalışmak için motive olma konusunda öğretmen adaylarının önceden bu tür deneyimleri yaşamamasının etkili olduğunu göstermektedir. Bu tür deneyimler yoluyla öğretmen adayları kendi ön yargılarından kurtulup hizmet ettikleri toplumun veya topluluğun geleneklerini, göreneklerini ve kültürünü daha iyi anlayabilmektedirler (Anderson ve Ericson, 2003; Sleeter, 2008). Bu anlamda, öğretmen adaylarının sosyal farkındalığının artması, toplum yanlısı değerler kazanması ve etik değerler sistemi oluşturulmasında, öğretmen eğitimi içeriklerinin ve uygulamalarının üniversite yerleşkesinin dışına taşınması ve deneyimsel öğrenme yaklaşımıyla toplumla iç içe bir pedagojik anlayışın benimsenmesi önerilmektedir (Cho, 2006). Bu eğitim anlayışı ile yetişen öğretmen adaylarının gelecekte yüksek ahlaki standartlara sahip aktif yurttaşlar yetiştirdiği de alanyazındaki bulgular arasındadır. Ayrıca araştırmalar, iyi organize edilmiş, proje tabanlı sosyal sorumluluk çalışmalarının, öğretmen adaylarının sahip oldukları kültürel ön yargıları yıktığını ve bununla kalmayıp adayların ön yargı ile yaklaştıkları topluma karşı aidiyet duyguları beslemeye başladığını göstermektedir (Gökmenoğlu, 2017). Özetle, toplum yanlısı değerlere sahip olmak, vatanseverlik, örnek olma isteği gibi güdüler, bireyleri toplum hizmetinde bulunmaya güdülerken;

toplum hizmetinde bulunma da genel anlamda bireylerin kimlik duygusu geliştirmesini, sosyal tanınırlık kazanmasını, aktif yurttaşlık bilincini ve sivil katılımını arttırmaktadır (Pritchard ve Whitehead, 2004; Rocheleau, 2004; Speck ve Hoppe, 2004; Waterman, 1997).

Afetlerde toplumsal güç birliğinin sağlanmasında gönüllülerin katkısı çok önemlidir. Çünkü afet risklerinin azaltılması, afet sonrası müdahale ve iyileştirme çalışmaları, hükümetlerin tek başına yürütebileceği bir süreç değildir. Devlet kurumları, ancak yerel yönetimler, gruplar ve gönüllülerin katılımı ile yerel ihtiyaçları daha iyi anlayabilir ve doğrudan ihtiyaçlara yönelik çözümler geliştirebilirler (Cantekin, 2013). Sosyal psikoloji ve kişilik teorisyenleri, bireyin toplum yanlısı davranış anlayışının geliştirilmesinde, kişilik özelliklerinin gönüllülüğe yönelik güdüler ile etkileşiminin incelenmesi gerektiğini de öne sürmektedirler (Carlo vd., 2005). Bu çalışmada, bireylerin kişilik özelliklerinin incelenmemiş olması bulguların tartışmasına sınırlılık getirmektedir. Araştırmada, daha çok güdülerin ortaya çıkarılması amaçlanmış olsa da güdülerin kişilik özelliklerinden bağımsız olarak gönüllülüğe yönelik toplum yanlısı davranışları etkilediğini düşünmek eksik bir yargı olur. Alanyazında sıklıkla “dışadönüklük”, “empati becerisi”, “güvenirlilik”, “özyeterlilik”, “toplum yanlısı kişilik” ve “ırk” gibi özellikler de kişinin gönüllülüğünü belirleyen değişkenler olarak ortaya çıkmaktadır (Lam, 2002; Musick ve Wilson, 2008; Ruiter ve Degraaf, 2006). İleri araştırmalar ile çeşitli nitel ve nicel ölçme araçları kullanılarak gönüllülük faaliyetleri gösteren öğretmenlerin temel kişilik özelliklerine ve bu özellikler ile sahip oldukları güdüler arasındaki ilişkilerin incelenmesi, alanyazına gönüllülerin toplum yanlısı davranışlarını açıklamada daha anlamlı kanıtlar ile katkı sağlayabilecektir.

Modern afet yönetiminde, müdahale ve iyileştirme çalışmalarından oluşan “kriz yönetimi” anlayışından ziyade, “zarar azaltma” ve “hazırlık” çalışmalarından oluşan “risk yönetimi” anlayışı daha fazla benimsenmektedir (MEB, 2019). Bu durumda, afet gönüllülüğünün de daha geniş perspektiften ele alınması gerekmektedir. Özetle, bu çalışma, afet gönüllülüğü alanyazınına COVID-19’la mücadele döneminde gönüllü öğretmenlerin toplum hizmetlerine katılımını motive eden etkenleri ortaya çıkarması bakımından katkıda bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, gönüllü faaliyetlerin içinde yer almalarını toplum yanlısı bir takım değerler ile açıklamaktadırlar. Öğretmenlerimizin katıldığı bu tür çalışmaların görünür hale getirilmesi hem öğretmenlerin meslektaşlarına ve öğrencilerine rol model olmalarını sağlamakta hem de onları onurlandırmaktadır. Bu açıdan da bu çalışmanın öğretmen eğitimi alanyazınına katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Bu konuda ileride yürütülecek araştırma ve hazırlanacak raporlar, toplum yanlısı faaliyetler gerçekleştiren öğretmenlerin görünürlüğünün artmasına katkıda bulunurken toplumun bir bölümünde öğretmenlik mesleğine yönelik oluşmuş ön yargıların giderilmesini sağlayabilecek; öğretmen ve öğretmenlik mesleğine karşı olan bazı haksız ithamların da ortaya çıkmasını önleyebilecektir. Bu, başka bir anlamda da öğretmenlik mesleğinin hak ettiği saygınlığın yeniden kazanılması yönündeki çabaya destek olacaktır.

## Kaynakça

- AKUT (2020). Akut Tarihçe. 10 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.akut.org.tr/tarihce> adresinden alınmıştır.
- ANDERSON, J.B. & Erickson, J.A. (2003). Service-learning in preservice teacher education. *Academic Exchange Quarterly*, 7(2), 111-115.
- ANDREW, J. (1996). Motivations and expectations of volunteers involved in a large scale sports event. *Australian Leisure*, 3(20), 21-24.
- BANDY, J. (2016). What is service learning or community engagement? Center for Teaching, Vanderbilt University. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/teaching-through-community-engagement/>
- BANG, H., & Ross, S.D. (2009). Volunteer motivation and satisfaction. *Journal of Venue and Event Management*, 1(1), 61-77.
- BANG, H. & Chelladurai, P. (2003). Motivation and Satisfaction in Volunteering for 2002 World Cup in Korea. Paper presented at the Conference of the North American Society for Sport Management. Ithaca, New York. May 2003.
- BERNSTEIN, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- BİERANACKİ, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Social Research*, 10, 141-163.
- BM GÖNÜLLÜLERİ (2011). *2011 Dünyada Gönüllülüğün Durumu Raporu: Küresel Refah İçin Evrensel Değerler*. Türkiye: Art Press, s. 77.
- BRINGLE, R.G., Clayton, P.H., & Hatcher, J.A. (2013). Research on service learning: An introduction. In P. Clayton, R. Bringle & J. Hatcher (Eds), *Research on service learning: Conceptual frameworks and research, vol. 2A: Students and faculty* (pp. 3-25). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- CANTEKİN, E. (2013). Türkiye’de afet yönetiminde gönüllülük. Gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi. (Haz.) Birleşmiş Milletler Gönüllüleri (UNV) Programı Türkiye & GSM Gençlik Servisleri Merkezi, 59-64
- CARLO, G., Okun, M.A., Knight, G.P., & de Guzman, M.R.T. (2005). The interplay of traits and motives on volunteering: Agreeableness, extraversion and prosocial value motivation. *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1293-1305.
- CHO, M. (2006). Artistically serving: A study of the Lake County’s arts-based service learning program. Unpublished Doctoral dissertation, Florida State University.
- CLARY, E.G., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530.
- CNAAN, R.A. & Goldberg-Glen, R.S. (1991). Measuring motivation to volunteer in human services. *Journal of Applied Behavioral Science*, 27(3), 269-284.
- CRESWELL, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois Press.
- DULKADİROĞLU, H. (2016). *Gönüllülük, gönüllü kuruluşlar ve devlet arasındaki iş birliği: Ameri-corps örneği ve Türkiye için bir model önerisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi. (24 Haziran 2020).
- DURKHEİM, E. (1961). *Moral education*. New York: Dover Publications.
- DSÖ (2020). Covid-19 Politika Cevap Raporları. 1 Temmuz tarihinde <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/country-information> adresinden alınmıştır.
- DSÖ Avrupa Bölge Ofisi (2020). *Covid-19 Health System Response Monitor*. 1 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.covid19healthsystem.org/mainpage.aspx> adresinden alınmıştır.
- FARMER, S.M. & Fedor, D.B. (2001). Changing the focus on volunteering: An investigation of volunteers' multiple contributions to a charitable organization. *Journal of Management*, 27(2), 191-211.
- FARRELL, J.M., Johnston, M.E., & Twynam, G.D. (1998). Volunteer motivation, satisfaction, and management at an elite sporting competition. *Journal of sport Management*, 12(4), 288-300.
- FURCO, A. & Root, S. (2010). Service learning: Research demonstrates the value of service learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20.
- GİROUX, H. & Penna, A. (1983). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. In H. Giroux, H. & D. Purpel (Eds), *The hidden curriculum and moral education* (pp. 100–121). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- GOKMENOGLU, T. (2017). More than just another course: Service learning as antidote to cultural bias. *Issues in Educational Research*, 27(4), 751-769.
- HALSTEAD, J.M. (1996). Values and values education in schools. In J.M. Halstead, & M.J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 3–14). London: The Falmer Press.
- İÇİŞLERİ BAKANLIĞI (2020a). Vefa Destek Grupları. 16 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.icisleri.gov.tr/vefa-sosyal-destek-gruplari-6649461-haneyeye-ulasti> adresinden alınmıştır.
- İÇİŞLERİ BAKANLIĞI (2020b). Vefa İletişim Uygulaması. 16 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.icisleri.gov.tr/bilgiislem/vefa-iletisim-uygulamasi> adresinden alınmıştır.
- İSMEP (2014). *İSMEP Rehber Kitaplar- Toplumsal Kapasitenin Geliştirilmesi ve Toplum Eğitimleri*. İstanbul Proje ve Koordinasyon Birimi Yayınları, İstanbul.
- JOHNSON, S. (2012). *Community Resilience: case studies from the Canterbury earthquakes*. (V. Cholewa & D. Mamula-Seadon, Eds). New Zealand:Ministry of Civil Defence & Emergency Management. 23, 18-19.
- KALDOR, M. (2003). Civil society and accountability. *Journal of human development*, 4(1), 5-27.
- KIZILAY (2020a). Neler Yapıyoruz? 18 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.kizilay.org.tr/neler-yapiyoruz> adresinden alınmıştır.
- KIZILAY (2020b). Kızılay'dan KOVİD-19 ile Mücadeleye Maske Desteği. 10 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.kizilay.org.tr/Haber/KurumsalHaberDetay/5052> adresinden alınmıştır.

- KIZILAY (2020c). İhtiyaç Sahiplerine Destek İçin Genç Kızılay Sahada. 10 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.kizilay.org.tr/Haber/KurumsalHaberDetay/5057> adresinden alınmıştır.
- LAM, P.Y. (2002). As the flocks gather: How religion affects voluntary association participation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(3), 405-422.
- MARKUS, H.R. & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 420-430.
- MCCLELLAND, D.L. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40, 812-825.
- MCKİBBEN, B. (2007). *Deep economy: The wealth of communities and the durable future*. New York: Holt Company.
- MCLENNAN, B., Whittaker, J., & Handmer, J. (2016). The changing landscape of disaster volunteering: opportunities, responses and gaps in Australia. *Natural Hazards*, 84(3), 2031-2048.
- MEB (2019). *Okul tabanlı afet eğitimi kitap 1*. (Ed. S. Akbıyık.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Genel Yayın.
- MUSİCK, M.A. & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A social profile*. USA: Indiana University Press
- NOY, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344
- NUCCI, L.P. (2006). Education for moral development. In M. Killen & J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 657-681). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- OİE, M. (2017). The role of motivation and creativity in sustaining volunteerism of citizenship for positive youth development after the Great East Japan Earthquake. *Higher Education Studies*, 7(4), 61-70.
- OKUN, M.A., Barr, A., & Herzog, A.R. (1998). Motivation to volunteer by older adults: A test of competing measurement models. *Psychology and Aging*, 13, 608-621.
- OMOTO, A.M., Snyder, M., & Hackett, J.D. (2012). Everyday helping and responses to crises: A model for understanding volunteerism. In Kai J. Jonas and Thomas A. Morton (Eds), *Restoring civil societies: The psychology of intervention and engagement following crisis* (pp. 98-118). UK: John Wiley and Sons.
- ÖZERDEM, A. & Jacoby, T. (2006). *Disaster management and civil society: Earthquake relief in Japan, Turkey and India* (Vol.1). London: IB Tauris.
- PHİLLİPS, M. (1982). Motivation and expectation in successful volunteerism. *Journal of Voluntary Action Research*, 11(1/2), 118-125.
- PHİLLİPS, B. (2014). *Mennonite Disaster Service: Building a therapeutic community after the gulf coast storms*. UK: Lexington Books. S.26
- PRİTCHARD, F.F. & Whitehead III, G.I. (2004). *Serve and learn: Implementing and evaluating service-learning in middle and high schools*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey.
- REHBERG, W. (2005). Altruistic individualists: Motivations for international volunteering among young adults in Switzerland. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 16(2), 109-122.

- ROCHELEAU, J. (2004). Theoretical roots of service-learning: Progressive education and the development of citizenship. In B.W. Speck & L.S. Hoppe (Eds), *Service-learning: History, theory, and issues*. Praeger Publishers.
- RYAN, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- RÜİTER, S. & De Graaf, N.D. (2010). National Religious Context and Volunteering: More Rigorous Tests Supporting the Association. *American Sociological Review*, 75(1), 179–184. <https://doi.org/10.1177/0003122409359168>
- ŞİBLİ, S. (1999). The characteristics of volunteers in UK sports clubs. *European Journal for Sport Management*, 6, 10-27.
- SİLVERBERG, K., Ellis, G., Backman, K., & Backman, S. (1999). An Identification and Explication of a Typology of Public Parks and Recreation Volunteers. *World Leisure & Recreation*, 41(2), 30-34.
- SLEETER, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957.
- SOLOMON, D., Watson, M., & Battistich, V.A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 566–603). Washington, DC: American Educational Research Association.
- SNYDER, M. & Omoto, A.M. (2008). Volunteerism: Social issues perspectives and social policy implications. *Social Issues and Policy Review*, 2, 1-36.
- SPECK, B.W. & Hoppe, S.L. (2004). *Service-learning: History, theory, and issues*. Westport, CT: Praeger.
- TAKASHİ, O. (2015). Assisting the recovery of school education in natural disaster emergencies: Roles of a local teacher training university in Tohoku. *Bulletin of Support Center for Revival in Education, Miyagi University of Education*. En: <https://goo.gl/6XZQUM>.
- TİKUM, N. (2020, 21 Mayıs). Volunteerism in the fight against COVID-19 in Africa. 8 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.unv.org/Success-stories/Volunteerism-fight-against-COVID-19-Africa> adresinden alınmıştır.
- TRT (2020, 5 Temmuz). AFAD gönüllüsü sayısı 130 bini geçti. 11 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.trthaber.com/haber/gundem/afad-gonullusu-sayisi-130-bini-gecti-490074.html> adresinden alınmıştır.
- WATERMAN, A.S. (1997). *Service-learning: Applications from the research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- WİLLİAMS, P.W., Dossa, K.A., & Tompkins, L. (1995). Volunteerism and special event management: A case study of Whitler's Men's World Cup of skiing. *Festival Management & Event Tourism*, 3(2), 83-95.
- YEUNG, A.B. (2004). The octagon model of volunteer motivation: Results of a phenomenological analysis. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 15(1), 21-46.
- YİN, R. (1984). *Case study research*. Beverly Hills: Sage Publications.



# COVID-19 SALGINI ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL YETERLİLİKLERİNİ NASIL ETKİLEDİ?

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Erdi Okan YILMAZ<sup>1</sup>, Türker TOKER<sup>2</sup>**

1 Öğr. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uyg. ve Arş. Merkezi, erdi.yilmaz@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7423-725X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, turker.toker@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3038-7096.

Geliş Tarihi: 15.03.2021 Kabul Tarihi: 22.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.896996

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi öncesi ve sonrasındaki acil uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlerin dijital yeterlikler konusunda mesleki beceri durumlarındaki değişimin incelenmesidir. Öğretmenlerin, özellikle gelişen teknoloji karşısındaki dijital yeterliliklerinin ölçülmesi ve yeterlilik durumlarına göre mesleki gelişim planlamalarının yapılması büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda pandemi sürecinin öğretmenlerin dijital yeterliliklerine etkisi raporlanmıştır. Tekrarlı ölçümler tarama modelinde tasarlanan bu araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinde görev yapmakta olan, farklı branşlardan 6118 öğretmen oluşturmaktadır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından pandemi süreci öncesinde 2019-2020 öğretim yılında öğretmenlere ilk uygulaması gerçekleştirilen, Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği, araştırmacılar tarafından bir yıl sonra 2020-2021 öğretim yılı pandemi sürecinde tekrar uygulanmıştır. Tekrarlı ölçümlere ilişkin nicel veriler, SPSS 25 programı ile karşılaştırmalı analiz edilerek, pandemi sürecinde öğretmenlerin dijital yeterliliklerindeki değişim durumu rapor edilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin pandemi öncesi döneme göre, pandemi sürecinde anlamlı olarak olumlu yönde geliştiği, bir başka deyişle, pandemi süreci acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirici nitelikte olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital yeterlilik puanları üzerinde, branşlarına göre (sözel, sayısal, uygulamalı alan) anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Sözel alan öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri, uygulamalı alan (resim, müzik, mesleki dersler) öğretmenlerine göre anlamlı bir biçimde düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** dijital yeterlilik, öğretmen yeterlilikleri, dijital öğrenme, öğretmen becerileri, acil uzaktan eğitim, COVID-19

## HOW DID THE COVID-19 OUTBREAK AFFECTED THE DIGITAL COMPETENCIES OF TEACHERS?

### Abstract:

The purpose of this research is to examine the changes in the professional skill status of teachers in digital competencies during the emergency distance education process before and after the COVID-19 pandemic. It is of great importance to measure the digital competencies of teachers, especially in the face of developing technology, and to make professional development plans according to their qualifications. In this direction, the effect of the pandemic process on teachers' digital competencies has been reported. The sample of this research, which was designed in the repeated measures scanning model, consists of 6118 teachers from different branches, working in seven different geographical regions of Turkey. The Digital Competencies Scale for Educators, which was first applied to teachers in the 2019-2020 academic year before the pandemic process by the Ministry of National Education, was re-applied by the researchers a year later during the 2020-2021 academic year pandemic period. Quantitative data on repeated measurements were analysed comparatively with the SPSS 25 program, and the change in teachers' digital competencies during the pandemic process was reported. At the end of the research, it was concluded that the digital competencies of the teachers improved significantly during the pandemic process compared to the pre-pandemic period, in other words, the emergency distance education activities during the pandemic process positively affected the digital competencies of the teachers. There was a significant difference on the digital proficiency scores of the teachers according to their branches (verbal, numerical, applied field). It was concluded that the digital competences of the verbal field teachers were significantly lower than the applied field (painting, music, vocational courses) teachers.

**Keywords:** digital competence, teacher qualifications, digital learning, teacher skills, emergency distance education, COVID-19

### Giriş

Teknoloji alanındaki gelişmeler, hayatın her alanını olduğu gibi eğitim-öğretim alanını da doğrudan etkilemektedir. Yeni teknolojiler, çoğu mesleğin uygulama ve yürütme şeklini de değiştirmektedir (Gurria, 2019). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sonucu şekillenen öğretme öğrenme süreçleri, bu süreçlerin önemli aktörlerinin de donanımlı hale getirilmesini gerekli kılmaktadır (Özel, 2016). Eğitim alanının en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler, teknoloji alanındaki gelişmelerden

etkilenmekte, öğretme – öğrenme süreçlerinde özellikle dijital teknolojilerin getirdiği yenilik ve politikarlardan yararlanmaya çalışmaktadırlar.

Öğretmenlik mesleği, toplumun ve çağın getirdiği değişimlere uyum sağlayabilmek için, yetkinlik düzeylerinin geliştirilmesine ve güncellenmesine gereksinim duymaktadır (Buldu, 2014). Öğretmenlerin, günümüz dünyasının karmaşık zorluklarını karşılayabilmek için farklı beceriler geliştirmeleri gerekebilir. Özellikle 21. yy. öğretmenleri, teknoloji destekli öğrenme fırsatlarının farkında olmalı ve öğrenme süreçlerini nasıl destekleyebileceğini bilmelidirler (Nessipbayeva, 2012). Dijital cihazların ve uygulamaların yaygınlaşması, eğitim teknolojilerindeki yenilikler, öğretmenlerin dijital yeterliklerini sürekli geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme verimliliğini artıran, kaliteli, geniş kapsamlı ve sürdürülebilir bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler, mesleki beceriler, önemli bir yere sahiptir.

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli şekilde sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu raporunda, eğitim alanında yapılacak her türlü geliştirme, güncelleme ve iyileştirme işlemlerinin başarıya ulaşabilmesinin öğretmenlerin, mesleki becerilerine, yeterliklerine bağlı olduğu (MEB, 2020) belirtilmektedir. Öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, öğrencilerin dijital beceriler geliştirmelerine, kendi yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını geliştirmelerine ve başarısızlıklarının azalmasını sağlayabilir. Tabi ki bu durum öğretim amaçlı teknolojiden yararlanan öğretmenlerin dijital yeterliliklerine bağlıdır (OECD, 2019). Dijital yeterlilik, öğretme öğrenme sürecinde rol alan tüm paydaşların dijital ortamlarda farklı biçimlerde bulunan bilgiye erişme, bilgiyi alma, bilgiyi anlama ve değerlendirme yeteneğine ilişkin beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Lankshear ve Knobel, 2008). Öğretmenlerin dijital yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini benimsemeleri, öğretme-öğrenme süreçlerine dahil etmelerinde yeterli olmalarını ve eleştirel bir biçimde kullanmalarını içerir (European Commission, 2007). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesinde birden fazla faktör etkilidir. Pedagojik becerilerin geliştirilmesiyle beraber teknik ve teknolojik altyapı da gerektirir (The World Bank, 2020). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme sürecine başarılı bir şekilde entegre edilebilmesi, öğretmenlerin bu teknolojileri verimli şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Bu durumdan dolayı öğretmenlerin mesleki gelişimleri takip edilmesi ve güncellenebilir olmalıdır (UNESCO, 2018).

Öğrenen ve eğitmenin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı konumlarda oldukları, çeşitli eğitim teknolojileri aracılığıyla öğrenim süreçlerinin yürütüldüğü öğretim yöntemi, uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim, öğrenme gruplarının fiziksel olarak birbirlerinden ayrı olduğu, öğrenen – öğretici ve öğrenme kaynaklarının etkileşimli telekomünikasyon sistemleri aracılığıyla birbirlerine bağlanabildiği, bir kurum çatısı altında yürütülen resmi bir eğitimidir sürecidir (Simonson, 2003). 1800'lü

yıllarda mektup ve gazeteyle başlayan uzaktan eğitim süreçleri (Sumner, 2000), günümüz teknolojik gelişmelerinden de etkilenecek, öğretim faaliyetlerinin çevrimiçi şekilde gerçekleştirildiği bir yapıya dönüştüğü söylenebilir (Casey, 2008).

Uzaktan eğitimin amaç ve hedeflerinin başında öğrenci ile öğretmen arasındaki fiziksel uzaklığın azaltılması gelmektedir (Simonson ve Schlosser, 2010). Öğrenen ile eğitmen arasındaki uzaklık, çeşitli eğitim teknolojileri aracılığıyla azaltılabilmektedir. Bu noktada senkron ve asenkron eğitim teknolojileri önem kazanmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle doğru orantılı bir şekilde gelişim gösteren eğitim teknolojileri, teknolojik gelişmelerin yanında günümüz değişen dünya koşullarına göre ani ve hızlı gelişim gösterebilmektedir. Şüphesiz bu teknolojilerden öğretme-öğrenme süreçlerinde etkili ve verimli şekilde yararlanılabilmesi, öğretmenlerin dijital yeterliklerine bağlıdır.

Prensky (2001) öğrencisi ile aynı teknolojik bağlamda buluşamayan öğretmenlerin başarılı olmalarının güç olduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin kendi öğrencilik yıllarındaki öğretim yaklaşımlarını yeni öğrencilere uygulamaya çalışmalarının yapacakları en büyük hatalardan biri olacağını belirtmektedir. Günümüzde ise tüm yaş gruplarındaki insanların artık teknolojiye ulaşım ve dijital yetkinlikler konusunda uzmanlaşmaya başladıkları ifade edilebilir (Baran, 2020). Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2019 yılı hane halkı bilişim teknolojileri kullanım raporunda 16-74 yaş arası bireylerin bilişim teknolojilerini kullanım oranları %75.3 iken bu oran 2020 yılı itibariyle %79'a yükselmiştir (TÜİK, 2020). Geçmiş yıllar itibariyle bilişim teknolojileri kullanımı ve yetkinlikler konusunda tüm yaş gruplarında yükselen bir eğilim olduğu, dolayısıyla da Prensky (2001)'in eğitimdeki en büyük sorunlardan birinin öğretmenlerin dijital yetersizlikleri olarak görmesi durumunun günümüz itibariyle öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin sorgulanması gerekliliğini ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Literatüre bakıldığında ise, öğretmenlerin dijital yeterliliklerini ele alan birçok çalışma yapılmış ve yapılmaya da devam edilmektedir.

Akkoyunlu ve Soylu (2010) öğretmenlerin dijital yetkinlik düzeylerini inceledikleri betimsel araştırma sonucunda, öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin branşlarına göre ise, bilgisayar, fen ve teknoloji öğretmenlerinin dijital yetkinlik düzeylerinin yüksek, sözel ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise orta düzeyde dijital yetkinliğe sahip oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Demirel, Sadi ve Dağyar (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, branşa ve okul türüne göre değişimini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ve kıdem yılı bakımından dijital yeterlikleri ele alındığında ise düşük kıdem yılına sahip öğretmenlerin dijital yeterliklerinin yüksek kıdem yılına sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Arcagök (2020) ise öğretmenlerin branşlarına göre dijital vatandaşlık algılarında bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Krumsvik, Jones, Øfstegaard, ve Eikeland (2016) ise ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterliliklerini in-

celedikleri çalışmalarında, kadınların erkeklerden daha yüksek dijital yeterliliğe sahip oldukları, 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip ve 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin dijital yeterliklerinin azaldığı, bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimi almış öğretmenlerin eğitim almayanlara göre dijital yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Eyuboğlu (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin teknoloji yeterlik durumlarının cinsiyet ve aldıkları hizmet-içi eğitimlere bağlı olmadığını, günlük internet kullanım sürelerine ve yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir.

Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçeve Planı, DigCompEdu adıyla Avrupa Komisyonu tarafından 2017 yılında sunulmuş bir plandır (Redecker ve Punie, 2017). Benali, Kaddouri, ve Azzimani (2018) DigCompEdu çerçevesini kullanarak öğretmenlerin dijital yeterlilikleri üzerine yaptıkları çalışmada, genel itibarıyla öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin B1 (bütünleştirici – orta) düzeyinde olduğu, öğretmenlerin dijital kaynakları seçme, öğretme ve yansıtıcı uygulama yapma konularında yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lucas, Bem-Haja, Siddiq, Moreira, ve Redecker (2021) DigCompEdu çerçevesini kullanarak Portekiz’de çalışan öğretmenlerin dijital yeterlilikleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin orta düzey olduğu sonucuna ulaşmışlar ayrıca DigCompEdu çerçevesinin güvenilir bir çerçeve olduğunu belirtmişlerdir. Reisoğlu ve Çebi (2020) ise öğretmen adaylarının dijital yeterlilikleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, dijital güvenlik konularında eğitim almaları gerektiğini ortaya koymuşlar ve DigCompEdu çerçevesinde mesleki eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **Pandemi Süreci ve Öğretmen Yeterlikleri**

2020 yılı itibarıyla Dünyayı aniden etkisi altına alan COVID-19 küresel salgın süreci, şüphesiz uzaktan eğitime karşı olan bakışın yeniden ele alınmasını beraberinde getirmiştir. Örgün öğretim faaliyetleri yerini, zorunlu uzaktan faaliyetlerine bırakmıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Ortaya çıkan olağanüstü süreçler, uzaktan eğitim ile ilgili yeni kavram ve bakış açıları geliştirilmesine neden olmuştur. Pandemi süreci ile ortaya çıkan bu yeni kavramlardan biri de örgün öğretim öğrencilerine uygulanan zorunlu uzaktan eğitim süreçlerine vurgu yapan acil uzaktan eğitim kavramıdır.

Kavramsal olarak acil uzaktan eğitim süreci, hayatın doğal akışı içinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin, hayatın doğal akışının çeşitli doğal ve doğal olmayan (afet, pandemi, kriz, savaş, siyasi olaylar vb.) nedenlerle bozulması ya da sektöre uğraması neticesinde gerçekleştirilmek durumunda kalan uzaktan eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir. Son vd. (2020) acil uzaktan eğitimi, klasik eğitim yaklaşımlarının kriz koşulları nedeniyle geçici olarak alternatif bir modele dönüşümü olarak tanımlamışlardır. Keskin ve Kaya (2020) ise acil uzaktan eğitim sürecini, salgın hastalıklar nedeniyle ortaya çıkan kriz ortamında öğretim faaliyetlerinin sürekliliğinin sağlanabilmesi adına web tabanlı uzaktan eğitim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetleri olduğunu belirtmişlerdir.

Küresel çapta pandemi sürecinin ilanıyla beraber, 2020 yılı Mart ayında T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, acil uzaktan eğitim kararı almış ve tüm Türkiye’de ilk, orta ve lise düzeyinde öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim yoluyla yürütülmeye başlanmıştır. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden senkron ve asenkron dersler verilmeye başlanmış, web, uydu ve karasal televizyon yayınları üzerinden öğretim faaliyetleri sürdürülmeye çalışılmıştır. Bu süreçte şimdiye kadar hiç uzaktan eğitim tecrübesi olmamış, video kamera karşısında mikrofon ile bilgisayarları üzerinden hiç ders anlatmamış bazı öğretmenler, ilk kez; örgün derslerini zorunlu olarak uzaktan eğitim yoluyla dijital eğitim teknolojileri aracılığıyla yürütmek durumunda kalmışlardır. Bu süreçlerde teknik ve teknik olmayan çok çeşitli problemlerle karşılaşmıştır. Arslan ve Şumuer (2020) bu sıkıntılardan bazılarının, öğretmenlerin derslerine erişimde yaşanan sıkıntılar, donanım-yazılım bazında yaşanan sıkıntılar, uzaktan eğitim yazılımlarının kullanımıyla ilgili sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunların büyük bir kısmının öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusundaki yetkinliklerine işaret ettiği ifade edilebilir.

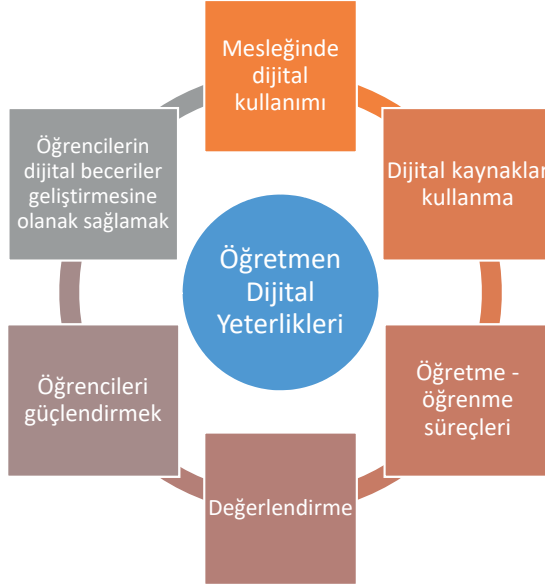
Sürekli değişen yaşam şartları, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve yeterlikleri etkilemekte, öğretmenler daha fazla ve daha karmaşık bir takım dijital yeterlilik gerektiren öğretim süreçleriyle karşılaşabilmektedirler. İşte bu noktada, COVID-19 süreci öncesinde ve sonrasında, acil uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin dijital yeterlilikler konusunda mesleki beceri durumlarında değişimlerin meydana gelmesi muhtemeldir.

Araştırmalara göre öğretmenlerin branşları ve kıdemleri dijital yeterliliklerine etki etmektedir (Fernández-Cruz ve Fernández-Díaz, 2016; Had ve Rashid, 2019). Bu sebeple branş ve kıdem öğretmenlerin dijital yeterlilikleri üzerinde etkili olacağı ve COVID-19 süreçlerinin de bu duruma etki edeceği hipotezi kurulmuştur. Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi öncesi ve pandeminin birinci yılı sonunda acil uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin dijital yeterlikler konusundaki mesleki beceri durumlarındaki değişimin incelenmesidir. Böylece, öğretmenlerin, gelişen teknoloji ve değişen yaşam şartları karşısındaki dijital yeterliliklerinin ortaya konularak, pandemi sürecinin öğretmenlerin dijital yeterliklerine etkisinin anlaşılmasının sağlanması ve yeterlilik durumlarına göre mesleki gelişim planlamaları konusunda öneriler sunulması amaçlanmıştır.

### **Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi**

Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçeve Planı, C. Redecker ve Y. Punie tarafından 2017 tasarlanmış ve Avrupa Komisyonu tarafından DigCompEdu adıyla sunulmuştur (Redecker ve Punie, 2017). DigCompEdu, öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterliklere ilişkin bir çerçeve sunmakta ve üç ana tema altında alt başlıkta bunları vurgulamaktadır (Şekil-1). Öğretmenler için dijital yeterliliğin ne olduğunu tanımlamakta ve öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeylerini anlama amacıyla kullanılacak bir öz-değerlendirme çerçevesi sunmaktadır.

Şekil 1. Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri Çerçeve Planı



Çerçevdeki üç ana tema ve bu temalar altındaki altı ana başlık şu şekildedir;

- Mesleki yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleğinde dijital becerilerin kullanımı
- Pedagojik yeterlilikleri: Dijital kaynakların kullanımı, öğretme ve öğrenme süreçleri, öğrencilerin güçlendirilmesi ve değerlendirme
- Öğrenci yeterlilikleri: Öğrencilerin dijital yetkinliklerinin gelişimine olanak sağlamak

Bu çerçeve, ilk olarak T.C. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2020 yılında Toker, Akgün, Edip, ve Cömert (2021) tarafından Türkçeye uyarlanarak pandemi öncesinde öğretmenlere ilk uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin detaylı değerlendirme veri toplama aracı bölümünde sunulmuştur. Bu araştırma kapsamında da ikinci uygulaması gerçekleştirilerek, pandemi sürecinde dijital yeterlilikler konusunda öğretmenlerdeki değişim detaylı bir biçimde rapor edilmiştir.

### Yöntem

Tekrarlı ölçümler tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada, var olan bir durum olduğu haliyle betimlemeye çalışılmıştır. Tarama modeli, evren içinden seçilen bir örneklem üzerinden gerçekleştirilen araştırma yoluyla evrenin genelindeki durum,

yönelim, tutum veya görüşlerin betimlenmesini sağlar (Creswell, 2014). Bu araştırmada ön ve son test olarak elde edilen verilerle hem var olan durumları hem de gelişim durumları incelenmiştir. Araştırma öncesinde Uşak Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 2021-40 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan ve Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesini kapsayan toplam 6118 öğretmen oluşturmaktadır. İlk toplanan veri, ölçek uyarlama çalışmaları tamamlandıktan hemen sonra 2020 yılı şubat ayı içerisinde, ikinci veri seti ise bir yıl sonra 2021 yılı mart ayı içerisinde toplanmıştır. Araştırmaya katılan toplam 6118 öğretmenin 3.442'si sözel alan, 1.250'si sayısal alanlardan ve geri kalan 1.426'sı ise uygulamalı alan öğretmenleridir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri (N: 6118)

	Branşlar						Yaş	Kıdem
	Sözel Alanlar		Sayısal Alanlar		Uygulamalı Alanlar		M (SD)	M (SD)
	N	%	N	%	N	%		
Şubat 2020	1668	%48,46	563	%45,04	828	%58,06	38.02 (9.17)	13.55 (9.81)
Mart 2021	1774	%51,54	687	%54,96	598	%41,94	40.47 (8.27)	16.32 (8.72)
Toplam	3442		1250		1426		39.25 (8.77)	14.94 (9.08)

### Veri Toplama Aracı

Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği (EDYÖ): Ölçek, (Redecker ve Punie, 2017) tarafından eğitimcilerin dijital yeterlilik seviyelerini ölçmek üzere geliştirilmiş ve To-ker, vd. (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Eğitimciler için dijital yeterlilikler ölçeğinin özgün hâli, 22 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanması sonucunda katılımcı başlangıç (0-19 puan), kâşif (20 – 33 puan), bütünleştirici (34 – 49 puan), uzman (50 – 65 puan), lider (66 – 80 puan) ve öncü (81 ve üzeri) olmak üzere altı kategori altında değerlendirilmektedir. Ölçeğe ilişkin alt boyutlarının betimsel istatistikleri, iç tutarlılık katsayıları ve korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.



**Tablo 2.** Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinin Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri, İç Tutarlılık Katsayıları ve Korelasyon Değerleri

Boyutlar	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SS</i>	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7
1. Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	6118	6.82	3.27	.70	-						
2. Dijital Kaynaklar Kullanma	6118	5.86	2.55	.70	.63**	-					
3. Öğretme ve Öğrenme	6118	7.28	3.56	.75	.62**	.61**	-				
4. Değerlendirme	6118	5.50	2.41	.77	.57**	.57**	.71**	-			
5. Öğrencilerin Güçlendirilmesi	6118	5.76	2.63	.70	.55**	.56**	.70**	.71**	-		
6. Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	6118	8.69	4.40	.88	.52**	.53**	.70**	.66**	.68**	-	
Toplam Puan	6118	39.90	15.61	.93	.78**	.76**	.88**	.83**	.84**	.85**	-

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Ölçme aracından alınan puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de yer almaktadır. Ölçme aracının Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları EDYÖ toplam .93, alt boyutlar ise .70 – .88 aralığında hesaplanmıştır. Nunnally ve Bernstein (1994)’e göre ölçek toplam ve alt boyut iç tutarlılık katsayılarının minimum değeri .70 olarak kabul edilmiştir. Buna göre elde edilen değerler kabul edilebilir aralıktadır. Ek olarak ölçek boyutları arasındaki ilişki incelenmiş, tüm boyutlar arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ( $p < .01$ ).

### Verilerin Analizi

Veri setinin analizi birkaç aşamada tamamlanmıştır. Öncelikli olarak varsayımlar test edilmiştir. Veri setinin normallik ve aykırı değerler hesaplamaları yapılmıştır. Sonrasında Şubat 2020 ve Mart 2021 verileri bağımsız örneklem t-testi yapılarak aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun yanında veri setine öğretmenlerin branşları ve kıdem yılları dikkate alınarak faktöriyel ANOVA uygulanmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics for Windows, V25.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

**Bulgular****Verilerin Taranması ve Varsayım Testleri**

Analizler öncesi veri seti, normallik, eş varyanslık, çoklu bağlantılık gibi parametrik testler için gerekli varsayımlar bakımından test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda aykırı değer olmadığı tespit edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin normallik varsayımını tehdit edecek anlamlı sapma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında histogram, boxplot ve demografik veriler kontrol edilmiş ve değişkenlerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenlere ait ortalama, standart sapma, ranj, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Değişkenlere Ait Demografik Veriler (N: 6118)

Ölçüm Zamanı	M (SS)	Skewness	Kurtosis	Range	
				Minimum	Maximum
<b>Şubat 2020</b>					
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	6.17 (3.22)	.400	.114	0.00	16.00
Dijital Kaynaklar Kullanma	5.80 (2.58)	.098	-.395	0.00	12.00
Öğretme ve Öğrenme Değerlendirme	6.82 (3.66)	.293	-.459	0.00	16.00
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	5.35 (2.66)	.443	-.338	0.00	12.00
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	8.25 (4.56)	.232	-.196	0.00	20.00
<b>Toplam Puan</b>	<b>37.56 (15.86)</b>	<b>.566</b>	<b>.293</b>	<b>0.00</b>	<b>88.00</b>
<b>Mart 2021</b>					
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	7.47 (3.19)	.086	-.557	0.00	16.00
Dijital Kaynaklar Kullanma	5.92 (2.52)	.084	-.473	0.00	12.00
Öğretme ve Öğrenme Değerlendirme	7.74 (3.40)	.138	-.346	0.00	16.00
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	5.83 (2.34)	.527	-.108	0.00	12.00
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	6.16 (2.52)	.195	-.321	0.00	12.00
<b>Toplam Puan</b>	<b>42.23 (15.00)</b>	<b>.426</b>	<b>.061</b>	<b>0.00</b>	<b>88.00</b>

Ek olarak Levene testi sonuçları  $p > .01$  noktasında istatistiki olarak anlamlı değildir. Ayrıca toplanan veriler farklı zamanlarda birbirlerinden bağımsız olarak toplanmıştır. Elde edilen test sonuçlarına göre varsayımlar karşılanmıştır. Sonraki bölümde elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur.

### Bağımsız Örneklem T-Testi Bulguları

İki farklı veri toplama sürecinde elde edilen, öğretmenlerin dijital yeterliliklerine ilişkin ortalama puanları, t-testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Dijital Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Şubat 2020		Mart 2021		<i>t</i> (6116)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	6.17	3.22	7.47	3.19	-15.949	.000	0.41
Dijital Kaynaklar Kullanma	5.80	2.58	5.92	2.52	-1.762	.078	-
Öğretme ve Öğrenme	6.82	3.66	7.74	3.40	-10.096	.000	0.26
Değerlendirme	5.16	2.42	5.83	2.34	-10.913	.000	0.28
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	5.36	2.66	6.16	2.52	-12.086	.000	0.31
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	8.25	4.56	9.12	4.19	-7.718	.000	0.20
Toplam Puan	37.57	15.86	42.23	15.00	-11.823	.000	0.30

Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin karşılaştırması üzerinden yapılan t-testi analizinde, COVID-19 pandemi süreçleri sonrasında *dijital kaynakların kullanımı* boyutu hariç tüm boyutlarda anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir ( $p < .05$ ). Buna göre, öğretmenlerin Mart 2021 puanlarının Şubat 2020 puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4). Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, gruplar arasında tüm boyutlarda yüksek düzeyde etki değeri olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

### Faktöriyel ANOVA Analizi Bulguları

Öğretmenlerin branşları ve ölçeğin uygulanma zamanının temel etkilerini ve öğretmenlerin dijital yeterlilikleri üzerindeki etkileşim etkisini karşılaştırmak için faktöriyel ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin dijital yeterlilik puanları üzerinde branş değişkeni anlamlı bir fark oluşturmaktadır ( $F(2,6112) = 5.210$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .002$ ). Ek olarak zaman değişkeninin de anlamlı bir fark oluşturduğu ( $F(1,6112) = 124.392$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .02$ ) tespit edilmiştir. Cohen (1988)'e göre etki büyüklüğü 0.01 - 0.06 aralığında "düşük"; 0.06 - .138 aralığında "orta", .138 ve daha büyük ise

“büyük” olarak tanımlanmıştır. Bu referans değerlerine göre hem branş değişkeninin hem de zaman değişkeninin öğretmenlerin dijital yeterlilik puanları üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Branş ve zaman değişkenlerinin öğretmenlerin dijital yeterlilik puanları üzerindeki etkileşim etkisinin ise anlamlı olmadığı ( $F(2,6112) = 53.80, p > .05$ ) görülmektedir (Tablo 5).

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Branşlara ve Zamana göre Dijital Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Faktöriyel ANOVA Testi Sonuçları

Kaynak	<i>sd</i>	<i>KT</i>	<i>OK</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Branş	2	2480.31	1240.15	5.210	.005	.002
Zaman	1	29609.51	29609.51	124.392	.000	.020
Branş * Zaman	2	107.62	53.81	.226	.798	.000
Hata	6112	1454860.58	238.03			

Tablo 5'e göre, LSD post-hoc testi sonuçları, anlamlı farkın sözel alan öğretmenleri ( $M = 39.56$ ) ve uygulamalı alan (Resim, müzik, mesleki dersler vb.) öğretmenleri ( $M = 40.66$ ) arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, sözel branş öğretmenlerinin, uygulamalı alan öğretmenlerinden dijital yeterlik puanlarının daha düşük olduğu ifade edilebilir.

### Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, COVID-19 pandemi öncesi ve pandemi başlangıcı sonrası yürütülen acil uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin dijital yeterlikler konusundaki mesleki beceri durumlarındaki değişim incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, pandemi sürecinin birinci yılı sonrası (Mart 2021) dijital yeterlilikleri, pandemi öncesi (Şubat 2020) yeterliliklerine göre anlamlı bir biçimde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile, pandemi süreci öğretmenlerin dijital becerinin gelişimini olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında, dijital becerileri kullanmaları konusunda, yani sadece yüz yüze öğrenme ortamında teknoloji kullanımı değil, tüm paydaşlarla mesleki anlamda etkileşim ve iletişim kurmak, deneyimlerini paylaşmak ve iş birliği faaliyetlerinde dijital becerilerin kullanımı konusunda pandemi öncesi döneme göre pandemi döneminin birinci yılı sonrasında anlamlı ve olumlu yönde bir gelişim söz konusu olmuştur.

Bununla beraber, öğretmenlerin öğretme öğrenme süreçlerinin genelinde dijital teknolojileri; öğrencilerin işbirlikçi çalışmalarını sağlama, öğrencilere rehberlik etme ve onların öz düzenleme becerilerini geliştirme amacıyla kullanmaları ile ilgili olarak, pandemi öncesi döneme göre pandemi döneminin birinci yılı sonrasında anlamlı ve olumlu yönde bir gelişim gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları dijital teknolojilerin ve yöntemlerin öğrencilerinin değerlendirebilmeleri ile ilgili olarak pandemi

öncesi döneme göre pandemi sonrasında anlamlı ve olumlu yönde bir gelişim söz konusu olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerini güçlendirme amacıyla onların öğrenme süreçlerine katılımlarını artırma ve öğretim sürecini onların ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme becerisiyle ilgili olarak pandemi öncesi döneme göre pandeminin birinci yılı sonrasında anlamlı ve olumlu yönde gelişme göstermişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin, dijital yeterliliklerini geliştirme konusunda örneğin; dijital okuryazarlıklarını iyileştirme, onların dijital içerikler üretebilmelerini sağlama, iş birliklerini ve iletişimlerini geliştirme konularında pandemi öncesi döneme göre pandemi sonrasında anlamlı ve olumlu yönde gelişme göstermişlerdir. Ancak, tüm bu dijital yeterliliklerdeki gelişimlerle beraber, dijital kaynakların kullanımı, kaynakların oluşturulması, uygulanması, saklanması ve dağıtımı konusu ile ilgili olarak pandemi öncesi döneme göre pandeminin birinci yılı sonrasında gelişim olsa da bu gelişim anlamlı olmamıştır.

Alanyazındaki benzer araştırma sonuçları itibariyle öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri arasında ortak bir mutabakat olmadığı ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonuçları, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarıyla kısmen örtüştüğü ifade edilebilir. Örneğin, Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin düşük, Akkoyunlu ve Soylu (2010) orta, Sezgin, Erdoğan, ve Erdoğan (2017) yüksek, Benali, Kaddouri, ve Azzimani (2018) ve Lucas, Bem-Haja, Siddiq, Moreira, ve Redecker (2021) ise genel itibariyle orta düzey olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ele alınan bu araştırmalarda, öğretmenlerin dijital yeterlik düzeylerini ortaya koymak amacıyla yalnızca bir ölçüm yapıldığı, bu araştırmada ise bahsi geçen araştırmalardan farklı olarak tekrarlı ölçümlere sahip olduğu için öğretmenlerin gelişim durumlarının da ortaya koyulabildiği ifade edilebilir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığının Mart 2020 döneminde aldığı karar doğrultusunda tüm okul öncesi kurumlar, kreşler, ilkokul, ortaokul ve liseler, özel eğitim okulları, meslek liseleri de dahil olmak üzere bu birimlere görev yapan öğretmenlerin, uzaktan eğitim teknolojileri vasıtasıyla öğretim süreçlerini gerçekleştirmeleri istenmişti (MEB, 2020: 11). Bu durumda Türkiye’de görev yapan öğretmenler uzaktan eğitim sistemlerini kullanmaya başlamışlar, öğretmenlerin birçoğu, MEB’in sunduğu EBA canlı sınıf altyapısını kullanırken, kimileri ise kurum harici alternatif uzaktan eğitim sistemlerinden faydalanmışlardır (MEB, 2020). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri, özellikle altyapı kurulumu ve sistem kullanımı bazında teknolojik bilgi, beceri gerektiren sistemlerdir. Masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet, akıllı mobil cihaz gibi cihazlar ile çevrimiçi dersler yürütülebilmektedir. Bu cihazlar aracılığıyla çevrimiçi ders vermek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı’nun ya da öğretim kurumlarının sunduğu uzaktan eğitim sistemlerine giriş hazırlıkları, internet bağlantılarının yapılması, kamera, mikrofon, ses aygıtı, ışık, akıllı tahta, çizim tableti gibi iletişim ve etkileşim donanımlarının ayarlanarak eşzamanlı bir sistemsel altyapıya sorunsuz bağlantı kurulmaya çalışılması, şüphesiz teknoloji bağlamında beceri ve yetkinlik gerektirmektedir. Öğretmenlerin pandemi süreçlerinde bu faaliyetleri gerçekleştirmelerinin ya da

gerçekleştirmeye çalışmalarının, dijital yetkinliklerini geliştirdiği bir başka ifade ile dijital yetkinliklerinde meydana gelen değişimlerin pandemi süreçlerindeki acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin bir yansıması olduğu değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada ayrıca öğretmenlerin branşları ile ölçeklerin uygulanma zamanının temel etkileri ve öğretmenlerin dijital yeterlilikleri üzerindeki etkileşim etkisi karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin dijital yeterlilik puanları üzerinde, branşlarına göre (sözel, sayısal, uygulamalı alan) anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözel alan öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri, uygulamalı alan (resim, müzik, mesleki dersler) öğretmenlerine göre anlamlı bir biçimde düşüktür. Bu araştırma sonucu ışığında, Akkoyunlu ve Soylu (2010) fen ve teknoloji branş öğretmenlerinin, sözel branş öğretmenlerine göre sayısal yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırma sonucuyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Benzer bir çalışmayı yapan Arcagök (2020) ise öğretmenlerin branşlarına göre dijital algılarında bir farklılık olmadığını belirtmiştir, bu araştırma bulgusu bakımından ise araştırma sonuçlarıyla örtüşmediği ifade edilebilir. Akkoyunlu ve Soylu (2010) bunun sebebinin de mesleki alan farklılığından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Araştırmada ayrıca zaman değişkeni de öğretmenlerin dijital yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Pandemi süreci başlangıcından, pandeminin birinci yılı sonuna kadar geçen zaman, öğretmenlerin dijital yeterliliklerini etkilemiştir. Branş ve zaman ortak değişkeninin ise öğretmenlerin dijital yeterlilik puanları üzerinde ortak etkisi anlamlı olmamıştır.

### Öneriler

Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin karşılaştırılmasında pandemi öncesi ve pandeminin birinci yılı sonrası yapılan dijital yeterlilik ölçümlerinde, yalnızca dijital kaynakların kullanımı ile ilgili anlamlı fark bulunmamıştır. Bu araştırma bulgusunun daha derinlemesine analiz edilebilmesi için nitel veri toplama süreçlerini de içeren ek araştırmalar yapılması önerilebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim planlamaları yapılırken, doğal afet, savaş, terör, biyolojik afet, pandemi gibi aniden ortaya çıkabilen yaşamsal durumların etkilerini de göz önüne alan revize ve güncelleme çalışmaları yapılabilir. Bu bağlamda uzaktan eğitim teknolojileri ve güncel uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda ilave hizmet içi eğitimler sağlanabilir.

Bu araştırma, tekrarlı ölçümler içeren tarama niteliğinde bir araştırmadır (bir yıl aralıkla iki ölçüm). Pandemi sürecinin öğretmenler üzerindeki farklı boyutlardaki etkilerini daha iyi anlamak için farklı değişkenlerle benzer araştırmaların yapılması tavsiye edilebilir.

## Kaynakça

- AKKOYUNLU, B., ve Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- ARCAGÖK, S. (2020). Öğretmenlerin dijital vatandaşlığa yönelik algılarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 534-556. <https://dx.doi.org/10.33711/yyuefd.693832>
- ARSLAN, Y., ve Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- BARAN, A. G. (2020). Dijital aktivizm ve gençlik. A. G. Baran, O. Hazer, ve M. S. Öztürk içinde, *Gençlik ve Dijital Çağ* (s. 37-38). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- BENALİ, M., Kaddouri, M., ve 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.
- BULDU, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlaması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- CASEY, D. M. (2008). The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51. <https://doi.org/10.1007/s11528-008-0135-z>
- COHEN, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2 b.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research Design* (4 b.). Ankara: Eğiten Kitap.
- DEMİREL, M., Sadi, Ö., ve Dağyar, M. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi (Karaman ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 19-40. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.002>
- EUROPEAN COMMISSION. (2007). *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. British Council: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf> adresinden alındı
- FERNÁNDEZ-CRUZ, F. J., ve Fernández-Díaz, M. J. (2016). Generation z's teachers and their digital skills. *Comunicar*, 24(46), 97-105. <https://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- FRAİLE, M. N., Peñalva-Vélez, A., ve Lacabra, A. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>

## Covid-19 Salgını Öğretmenlerin Dijital Yeterliliklerini Nasıl Etkiledi?

- GURRÍA, A. (2019). Launch of the 2019 Skills Outlook: Thriving in a Digital World. OECD: <https://www.oecd.org/skills/launch-of-2019-skills-outlook-thriving-in-a-digital-world-paris-may-2019.htm> adresinden alındı
- HAD, M. Z., ve Rashid, R. A. (2019). A review of digital skills of Malaysian English language teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(2), 139-145. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i02.8732>
- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. IBM Corp.
- KARACAOĞLU, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- KESKİN, M., ve Kaya, D. Ö. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- KRUMSVİK, R. J., Jones, L. Ø., Øfstegeard, M., ve Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 143-164. <https://doi.org/10.18261/isn.1891-943x-2016-03-02>
- LANKSHEAR, C. J., ve Knobel, M. (2008). Introduction: Digital literacies: concepts, policies and practices. Peter Lang Publishing.
- LUCAS, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., ve Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education* 160, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden alındı
- MEB. (2020, 11 18). Uzaktan Eğitim Sürecinin Detayları. Millî Eğitim Bakanlığı: <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr> adresinden alındı
- NESSİPBAYEVA, O. (2012). The competencies of the modern teacher. 10th. Bulgarian Comparative Education Society (s. 148-154). Kyustendil, Bulgaria: ERIC.
- NUNNALLY, J. C., ve Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory. McGraw-Hill
- OECD. (2019). OECD Skills Outlook 2019. OECD. <https://doi.org/10.1787/e11c1c2d-en>
- ÖZEL, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(209), 270-294.



- PRENSKY, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants* (9 ed.). On the Horizon NCB University Press.
- REDECKER, C., ve Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. *European Commission*, 1-95. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- REDECKER, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijbbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: preparing for change. Seville: European Commission - Joint Research Centre*. <https://doi.org/10.2791/64117>
- REİSOĞLU, İ., ve Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, 156, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>
- SEZGİN, F., Erdoğan, O., ve Erdoğan, B. H. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1).
- SİMONSON, M. (2003). Definition of the field. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(1), vii-viii.
- SİMONSON, M., ve Schlosser, L. A. (2010). *Distance Education Definition and Glossary of Terms* (3rd Edition b.). North Carolina: Information Age Publishing.
- SON, N. T., Anh, B. N., Tuan, K. Q., Son, N. B., Son, N. H., ve Jaafar, J. (2020). An Analysis of the Effectiveness of Emergency Distance Learning under COVID-19. *International Conference on Control, Robotics and Intelligent System (CCRIS 2020)*, (s. 136-143). Xiamen, China. <https://doi.org/10.1145/3437802.3437826>
- SUMNER, J. (2000). Serving the System: a critical history of distance education. *Open Learning*, 15(3), 267-285.
- THE WORLD BANK. (2020). *Diffuse: Reimagining Human Connections Technology and Innovation in Education at the World Bank*. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/diffuse-reimagining-human-connections-technology-and-innovation-in-education-at-the-world-bank> adresinden alındı
- TOKER, T., Akgün, E., Edip, S., ve Cömert, Z. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607>
- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU. (2020, 08 25). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2020. TÜİK: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden alındı

## Covid-19 Salgını Öğretmenlerin Dijital Yeterliliklerini Nasıl Etkiledi?

- UNESCO. (2018). ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/ict-education/competency-framework-teachers> adresinden alındı
- YAMAMOTO, G. T., ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.26701/uad.711110>
- YILMAZ, F. G., ve Eyuboğlu, F. A. (2018). Öğretmenlerin yaşan boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.

# MOĞOLİSTAN VE TÜRKİYE ORTAÖĞRETİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI\*

## DERLEME MAKALESİ

**Amarjargal MENDEE<sup>1</sup>, Didem KOŞAR<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma birinci yazının 2020 yılında Doç. Dr. Didem Koşar danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yürüttüğü "Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, amaraa1103@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2050-6079.

2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, didemkosar@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4959-1094.

**Geliş Tarihi:** 15.03.2021 **Kabul Tarihi:** 14.06.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.897637

**Öz:** Bu çalışmada Moğolistan ve Türkiye'nin ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları, örgütsel yapıları ve yönetsel işleyişleri incelenmiştir. Doküman incelemesi ile gerçekleştirilen çalışmanın veri kaynakları, Moğolistan Millî Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı resmi internet sitelerindeki bilgi ve dokümanlar, OECD, UNESCO gibi kuruluşların ilgili raporları ile çeşitli bilimsel yayınlardır. Doküman incelemesi aracılığıyla toplanan nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Sonuçta her iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinin sosyo-ekonomik değişimlere dayalı olarak kurulduğu, 1920'ler sonrası eğitimde tarihsel süreç ve örgütsel yapı açısından benzerlikler gösterdikleri belirlenmiştir. Türkiye'nin daha merkezîyetçi, Moğolistan'ın daha çok yerel yönetim ağırlıklı olduğu, örgütsel yapılarında ve kurum türlerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Türkiye ve Moğolistan'da Eğitim Bakanlığı'nun yapısında ve yönetsel işleyişlerinde sık değişiklikler yapıldığı, bunun ortaöğretim kurumlarında belirsizliğe yol açabildiği belirlenmiştir. İki ülkenin ortaöğretim sistemini geliştirmek için diğer eğitim sistemleri ile işbirliğinde bulunması, stratejik planlarının düzenli izlenmesi, denetleme sisteminin uygulanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Moğolistan eğitim sistemi, Türk eğitim sistemi, ortaöğretim, tarihsel gelişim, örgütsel yapı, yönetsel işleyiş.

## COMPARISON OF MONGOLIA AND TURKEY'S SECONDARY EDUCATION SYSTEMS

### Abstract:

The aim of this research is to analyze the historical development of organizational structure and management styles of Mongolia and Turkey. The data sources of this study, which is carried out with document review, are legal documents obtained from MECSS and MONE's official websites, relevant reports published by organizations such as OECD, UNESCO and various scientific publications. Qualitative data collected through document review were analyzed with descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that the secondary education systems of both countries were established based on social-economic changes. The historical processes and organizational structures of the education systems of the two countries after the 1920s are similar. In both countries not only in the management system but also in the structure there have been many changes that lead to uncertainty. It is recommended that the two countries should cooperate with other education systems in order to improve the secondary education system and regularly monitor their strategic plans and implement an inspection system.

**Keywords:** Mongolian education system, Turkish education system, secondary education, historical background, organizational structure, administrative process.

### Giriş

Türkiye Avrupa ve Asya kıtalarının kesişme noktasında bulunan üç tarafı denizlerle çevrili Yunanistan, Bulgaristan, Gürcistan, Ermenistan, Azerbaycan, İran, Irak ve Suriye ile komşu olan 7 coğrafi bölgeden oluşan 29 Ekim 1923 yılında kurulmuş bir ülkedir. Türkiye'nin yüzölçümü 783.562 kilometrekare, yoğunluk ise kilometrekareye 102 kişidir. 2020 yılında nüfusu 83 milyon 614 bin 362 kişidir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Moğolistan ise, Doğu ve Orta Asya'nın kuzey doğusunda, denize kıyısı olmayan bir devlettir. Kuzeyde Rusya, güney, batı ve doğu taraflarında Çin Halk Cumhuriyeti yer almaktadır. Yüzölçümü 1.565.115 kilometrekare yoğunluk ise 1.84 kilometrekaredir. 2020 yılı nüfusu ise 3.278.290'dır (United Nations, [UN], 2021). Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP [United Nations Development Programme]) 2019 yılı istatistik verilerine göre Moğolistan'da kişi başına düşen milli gelir 10,784 dolar iken Türkiye'nin kişi başına düşen milli geliri 24,905 dolardır. Ekonomik büyüme oranı Moğolistan'da yüzde 5.1'i gösterirken, Türkiye'de yüzde 7.4'ü göstermektedir.

İki ülkenin 2019 yılında işsizlik oranlarına bakıldığında Moğolistan'da yüzde 6.2 iken Türkiye'de bu oran yüzde 11.2'dir. Bu bağlamda Türkiye'nin daha güçlü bir ekonomiye sahip olduğunu, fakat Moğolistan'da işsizlik oranının daha az olduğu görülmektedir. Her iki ülkede eğitim-öğretim yılı Eylül ayında başlamakta ve Haziran ayında bitmektedir. 2015 yılının brüt kayıt oranı Türkiye'de 10.969 bin kişiyi gösterirken Moğolistan'da 2016 yılında 306 bin kişidir. 2018'de Türkiye'deki eğitimin GSYH'daki oranı yüzde 2,69 iken 2018'de Moğolistan'ın harcadığı miktar yüzde 4,3'tür. Aynı yılın eğitime ayrılan ulusal bütçe oranlarına bakıldığında Türkiye'de yüzde 12,13 iken Moğolistan'da yüzde 18,3'tür. 2019 yılında Türkiye'nin öğrenci başına düşen öğretmen sayısı 11 iken Moğolistan'da 13,4 olarak görünmektedir. Bu bağlamda, Moğolistan'ın Türkiye'ye göre eğitime oransal olarak daha fazla para harcadığını, fakat Türkiye'deki öğretmenlerin kişi başına düşen öğrenci sayısının daha az olduğunu söylemek mümkündür. Bir ülkenin kalkınmasını değerlendirmek için sadece ekonomik büyümesinin önemli olmadığını vurgulayarak sağlık (yaşam beklentisi), eğitim (beklenen okul yılı ve ortalama öğretim yılı) ve yaşam standardı (kişi başına milli gelir) olmak üzere bu üç boyutun ortalaması kullanılarak yapılan İnsani Gelişme Endeksi (İGE) Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı tarafından sunulmaktadır. 2019 yılında yayınlanan İnsani Gelişme Raporu sıralamasında Türkiye 52, Moğolistan 92. sırada yer almıştır. Türkiye'de İGE 0.806'yı gösterirken bu endeks Moğolistan'da 0.735'tir. Bu bağlamda Türkiye'nin daha güçlü sağlık, eğitim ve yaşam standardına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Fakat Türkiye'de beklenen okul yılı (okula giriş çağındaki bir çocuğun almayı bekleyebileceği eğitim yılı sayısı) 16,4 olup Moğolistan'dan daha 2,2 yıl uzun sürmesine rağmen ortalama öğretim yılına bakıldığında Moğolistan'da 10,2 yılı göstererek Türkiye'ye göre insanların 2,5 yıl daha uzun eğitime devam ettiği görülmektedir (MEB, 2018; MEKBSB, 2019 UNDP, 2019)

Moğolistan tarihte kurulan en eski Türk devletlerinin izini taşımakla birlikte günümüzde de Hoton, Dukha, Kazak gibi Türk kökenli halkları içinde barındıran ve Türk tarihini belgeleyen ve Türk yazı dilinin başlangıcını oluşturan Köktürk ve Uygur harfli yazıtlar bulunduran önemli bir yerdir. Türk dünyasının ortak geçmişine ait değerler ve bıraktıkları kültürel miras Moğolistan'da halen yaşatılmaktadır (Albayrak, 2015). Türkiye ve Moğolistan arasındaki ilişkiler MÖ III. yüzyılda Moğolistan topraklarında kurulan Hun İmparatorluğu Dönemi'nde başlamış ve günümüze kadar devam etmiştir. Moğol ve Türk halkı arasındaki ilişkiler köken, yurt, tarih ve kültür birlikteliğini geliştirerek bugünlere gelmiş, tarihi dönemlerden geçerek bağımsız Moğolistan Halk Cumhuriyeti ve Türkiye Cumhuriyeti arasında diplomatik ilişkilerle de devam etmiştir. Türkiye ve Moğolistan ayrıca iki bağımsız devlet olarak 1923 ve 1924'te Asya kıtasında Cumhuriyet yönetimini benimseyerek ilan eden ikinci ve üçüncü devlet olmuşlardır (Ulambayar, 2020). Moğol halkı ve Türk halkı tarihte dil, inanç ve kültürel olarak bir kökten gelmeleri nedeniyle kendilerini bir millet gibi görmüşler sonrasında siyasi, coğrafi ve sosyal sebeplerden kaynaklanan göçler dolayısıyla birbirlerinden sosyo-kültürel açılardan farklılaşmışlardır. Ancak küreselleşme sürecinde Moğolistan, Türkiye ile ilişkilerini yeniden geliştirmektedir (Munkhbayar, 2009).

Dördüncü Sanayi Devrimi günümüzde bütün ülkelerin teknolojik ve endüstriyel sektörlerinde, üretim, istihdam, beceri ve eğitim sistemlerinde değişimler yaratmaktadır (Fırat ve Fırat, 2017; Schwab, 2017). Aynı zamanda yeni mesleklerin ortaya çıkacağı, bazı mesleklerin ise kaybolacağı, eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin öneminin artacağı üzerinde durulmaktadır (Demirkaya ve Sarpel, 2018). Bu nedenle ülkelerin bu değişimlere uyum sağlaması ve ona uygun bir eğitim sistemine sahip olması bir gerekliliktir. Geliştirilecek eğitim sistemlerinin uygulama alanlarından biri de “*ortaöğretim*”dir. Ortaöğretim öğrencileri bir yandan yükseköğretime, bir yandan da yaşama alanlarına, iş, sanat, meslek dallarına hazırlamakta olan ara insan gücünü yetiştiren bir kademedir (Sözer, 1996; Türkiye Bilimler Akademisi, [TÜBA], 2011). Bir ülkenin kalkınmasında her meslek grubunda iyi yetişmiş elemana ihtiyaç duyulmaktadır. Ortaöğretim, ülkenin sosyal ve ekonomik yönden kalkınmasında görev alan bilgili ve yetenekli vatandaşları, teknik elemanları, teknisyenleri, hemşire, laborant, sağlık memuru gibi meslek personelinin yetiştiren bir öğretim basamağı olduğu için oldukça önemli bir kademedir (Kodamanoğlu, 1964; akt. Razon, 1982). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ortaöğretimin amacı, öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vererek onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak, yurdun iktisadi sosyal, kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yükseköğretime, mesleğe, hayata hazırlamaktır. Bilgi ve teknoloji kullanımının giderek arttığı çağımızda ortaöğretim sisteminin önemi de artmıştır. Gelecek kuşakların bilgi toplumu olarak adlandırılan 21. yüzyıldaki teknolojiyi yakalayabilmesi, hızla üretilen bilgi yığınları arasından seçerek, analiz ederek ve değerlendirerek bilgiyi elde etmesi, elde ettiklerini günlük yaşamlarında kullanabilmesi, ürüne dönüştürebilmesi gibi beceri ve yetenekleri kazandırmak için ortaöğretim sisteminin geliştirilmesi ülkelerin eğitim sistemindeki önceliklerinden birisidir (Çelebi ve Sevinç, 2019). Ortaöğretim, öğrencilerin nitelikli birer insan olarak yetiştirilmesi bakımından oldukça önemlidir (Taş ve Aykaç, 2019).

2000 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]) tarafından başlatılan “Herkes için Eğitim” (Education For All) evrensel eğitim hareketine 185 ülke ve ortakları katılım sağlayarak 2015’e kadar ilköğretim ve eğitimde cinsiyet eşitliği konusunda artışın olmasına önem vermiştir. Buradan hareketle çoğu ülke, ilköğretimin evrenselleşmesini sağlamış, sağlamaya da devam etmektedirler. Ortaöğretimin gelişmesi bu bağlamda ülkelerin politikalarında öncelik kazanmıştır (UNESCO, 2014). 2016 yılında Birleşmiş Milletler tarafından 17 genel hedefi olan “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri-2030” (SDGs [Sustainable Development Goals-2030]) evrensel hareketi başlatılmış ve 193 ülke sürece katılmıştır. SDGs’in dördüncü hedefi “Kaliteli Eğitim” olup birinci alt hedefi tüm kız ve erkek çocuklarının ücretsiz, eşitlikçi ve kaliteli ilk ve ortaöğrenimi tamamlamalarını sağlamaktır. Bu nedenle 2030 yılına kadar ülkelerin kaliteli bir ortaöğretime sahip olmasına çalışılmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları için genellikle gelişmiş ülkelerin seçildiği gelişmekte olan ülkelerin göz ardı edildiği vurgulanmıştır (Ada ve Baysal, 2009; Akarsu, 2005; Balcı, 2015; Balıdede, 2012; Göçkan, 2019). Alan yazın incelendiğinde Moğol ve Türk yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırılması (Odont, 2016), Moğolistan ve Türkiye’de okuma derslerinin eleştirel düşünme stratejileri (Erdenebaatar, 2017), Türkiye’de eğitim gören Moğolistanlı üniversite öğrencileri (Sarı, 2015), Moğolistan’da ortaokul ve liselerde tarih gelişimi (Orosoo, 2012) gibi çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak daha önce ortaöğretim sistemleri konusunda karşılaştırmalı çalışma yapılmamış olan Türk ve Moğol ortaöğretim sistemlerini karşılaştırmanın önemli olduğu ve bu konudaki ilk çalışma olacağı ve böyle bir karşılaştırmanın güncel bilgiler ve değerlendirmelerle alanyazına katkı sağlayacağı, karşılaştırmalı eğitim anlamında politika yapıcılara fikir sunabileceği düşünülmektedir. Aktaş’a (2018) göre, Türk ortaöğretim eğitim sisteminde; öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdürmemesi, öğretmen ve yönetici atama sorunlarının bulunması, maddi sıkıntıların yaşanması, öğrencilerin yoğun sınav stresi yaşamaması, eğitime ayrılan bütçenin az olması gibi sorunlar mevcuttur. Türk eğitim sisteminde görülen ortaöğretim konusundaki eksiklikler benzer şekilde Moğolistan’da da yaşanmaktadır. Bu açıdan yukarıda ifade edilen sorunların analiz edilmesi ve değerlendirilmesi için Türk tarihinin önemli dönemlerinde Türk topluluklarına yurt olmuş, Türk kültür varlıklarına da vatan olmuş topraklarını sınırları içerisinde barındıran Moğolistan’ın ortaöğretim sistemi ile Türk ortaöğretim sisteminin karşılaştırılması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konması önem arz etmektedir. Elbette her ülke kendi koşulları çerçevesinde, toplumun beklentilerine uygun eğitim sistemine sahiptir. Ülkelerin kendilerine özgü sahip oldukları eğitim sistemleri kültürden, ekonomiden, coğrafi koşullardan, siyasetten etkilenmektedir ve her ülkenin nitelikli insan gücü gereksinimi, mesleki istihdam için kişileri yetiştirme yöntemleri farklıdır. Ancak söz konusu iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi farklı ülkelerle de kıyaslama yapma, ülkelerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi adına katkı sağlayabilir. Ayrıca Türkiye’nin eğitim sistemine ilişkin de farklı ülkelerdeki uygulamaları inceleyerek yeni fikirler ortaya konması açısından karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına önem verilmesi gereklidir. Karşılaştırmalı eğitimin farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyerek her ülkenin kendi eğitim sorun ve uygulamalarına bakış açısını geliştiren bir alan olduğu (Erdoğan, 2003), Türk kültür ve medeniyet varlıklarının azımsanmayacak ölçüde Moğolistan içerisinde bulunduğu da göz önünde bulundurulduğunda bu iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinin karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca ülkeler eğitim sistemlerinde yapılacak olan yeniliklerde farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyip benzer ve farklı yönlerini ortaya koyarak, sorunların çözümü için izlenen stratejileri takip ederek ve eğitim reformlarında uluslararası ölçütleri de dikkate alarak kendi eğitim sistemlerinde reformlar yapabilmektedirler. Bununla birlikte Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) Moğolistan’ın sosyo-ekonomik kalkınmasına ve ülkemiz ile ekonomik, ticari, teknik ve kültürel ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik olarak pek çok alanda proje ve

faaliyetler gerçekleştirmiştir. Ülkenin içinde bulunduğu şartlar ve acil ihtiyaçları doğrultusunda, özellikle eğitim, sağlık, ortak tarihi ve kültürel mirasın korunması, idari ve sivil altyapının geliştirilmesi alanlarında 500'ü aşkın program, proje ve faaliyet başarıyla tamamlanmıştır (2018). Türkiye ile Moğolistan arasında böylesi bir diplomatik ilişkinin olması da ayrıca her iki ülkenin eğitim sistemleri, eğitim perspektiflerinin karşılaştırılması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerini tarihsel gelişim aşamaları, örgütsel yapıları, yönetsel işleyişleri açısından karşılaştırılması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konmasıdır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Türkiye ve Moğolistan'ın ortaöğretim sistemlerini tarihsel gelişim aşamaları, yönetsel işleyiş ve örgütsel yapı açısından betimsel bir yaklaşımla inceleyerek benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi amacıyla olan bu çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında anlayış oluşturmak amacı ile gözlem, görüşme gibi veri toplama yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak kullanılmaktadır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilmektedir. Bu yönüyle doküman incelemesi zaman ve ekonomi açısından araştırmacıya büyük kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Araştırmanın Veri Kaynakları ve Analizi**

Bu çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Forster'ın doküman analizi aşamaları kullanılarak nitel veriler elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dokümanlara ulaşma aşamasında araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taranmış, her iki ülkeye ilişkin yasal dokümanlardan, Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim Spor Bakanlığı (MEKBSB), T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) resmi internet sitelerindeki bilgi ve dokümanlardan, OECD, UNESCO gibi uluslararası kuruluşların yayımlanan ilgili raporlarından, kitaplardan, tezlerden, ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanan makaleler gibi bilimsel yayınlardan yararlanılmıştır. Türkiye'nin nüfus özellikleri belirlenirken TÜİK verileri, eğitim istatistikleri belirlenirken Milli Eğitim Bakanlığı istatistikleri kullanılmıştır. Moğolistan'a ait veriler ise Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim Spor Bakanlığı ve Moğolistan İstatistik Kurumundan (MİK) elde edilmiştir. Moğolistan ortaöğretim sistemi ile ilgili veriler ilk elden temin edilme amacı ile araştırmacı tarafından Moğolistan'a gidilerek toplanmıştır. Özgünlüğün kontrolü mevcut çalışmaların resmi internet sitelerindeki verilerle uygunluğu teyit edilerek sağlanmıştır. Dokümanları anlama aşamasında her iki araştırmacı ana dillerindeki çalışmayı birbirleri ile zaman zaman çeviri yaparak paylaşmış ve derinlemesine bir bakış açısı sağ-



lanmaya çalışılmıştır; dokümanların kendi içerisinde veya dokümanlar arası ortak ve farklı noktalar belirlenmiştir. Verilerin analizi aşamasında betimsel analiz kullanılmış ve verilerin tutarlı, düzenli, anlaşılır şekilde sunulması sağlanmıştır. Veriyi kullanma aşamasında ise bilimsel etik kurallar göz önünde bulundurularak her iki ülkenin orta-öğretim sistemlerinin benzer ve farklı yönleri ortaya konmuştur.

## **Bulgular**

### **Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Tarihsel Gelişim Aşamaları**

Moğolistan 200 yıllık Manchu Qing Hanidan'ı yönetiminden 1911 yılında milli devrim sayesinde özgürlüğünü kazanmıştır. 1924 yılında eğitimin eşit ve ücretsiz hale getirilmesiyle kamu harcamalarının büyük kısmı eğitim sektörüne aktarılmıştır (Shagdar, 2004). 1921'de Eğitim Araştırma Enstitüsü kurulmuştur. Bu dönemde ayrıca ortaöğretimin temeli atılmıştır. 1921-1927'de 3+5, 1933'te 4+3 ve 1938'de 4+3+3 olarak eğitim sistemi değiştirilmiştir. Ancak 1930'da Sovyetler Birliği'nin eğitim sistemi uygulanmaya başlamıştır (Oyuntsetseg, 2000). 1921'de yüzde 10'un altındaki okuma-yazma oranı 1940'da %17, 1950'de %73,5 ve 1956'da %95,5 olmuştur (Yembuu ve Munkh-Erdene, 2006). 1940'tan sonra okuryazarlık oranının artma nedeni Moğol alfabesinin değişimidir. 1941 yılında Sovyet sistemine uymak için Kiril alfabesinin kullanılmasına karar verilmiştir; böylelikle 20. yüzyıla kadar olan okuryazarlık oranları oldukça yükselmiştir (Yembuu, 2010).

Moğolistan'ın ilk ilkokulu 40 öğrenci, 2 öğretmen ile 1921'de Ulaanbaatar'da kurulmuştur. 1923'te ilk ortaokul, 1930'da ilk anaokulu, 1938'de ilk lise, 1942'de Moğolistan Devlet Üniversitesi inşa edilerek Moğolistan'ın her eğitim kademesinde ihtiyaç duyulan eğitim kurumları kurulmuştur (Shagdar ve Batsaikhan, 2009). 1951'de kurulan Moğolistan Devlet Eğitim Üniversitesi öğretmenlerin yetiştirilmesi için kurulan ilk üniversitedir. 1956'da Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Enstitüsü'nün kuruluşuyla öğretmenlere mesleki gelişim kurslarına, seminerlere, bilimsel araştırmalara katılım, yurtdışında eğitim alma imkânı sağlanmıştır (Natsagdorj, 2018). Moğolistan'ın ilk Ulusal Öğretmenler Kongresi 7-12 Temmuz 1935'te düzenlenmiş, okul sayısını artırmak ve öğretmen yetiştirmek önemli gündem konusu olmuştur. İkinci kongre 1937'de, üçüncüsü 1961'de düzenlenmiş ve 7 yıllık ortaokulların 8 (4+4) yıla, 10 yıllık ortaöğretimin 11 (4+4+3) yıla çıkarılmasına karar verilmiştir.

1992'de yeni demokratik Anayasa'nın ortaya çıkmasıyla tek partili yönetimden çok partili yönetime, merkezi ekonomiden pazar ekonomisine geçiş yapılmıştır. Demokrasiye geçişten dolayı, ülkenin eğitim sistemi ve kalkınması etkilenmiştir. İlk, ortaöğretim, yükseköğretim kanunları gibi yeni yasal düzenlemeler devlet tarafından kabul edilmiştir. 1991'de onaylanan Eğitim Kanunu'na göre devlet tarafından verilen resmî eğitimin dışında özel kurumlar tarafından eğitim verilebileceği söylenmiştir (Orosoo, 2012). Bu yasalar, eğitimin yönetsel yapısına demokrasi ve açıklık getirmiş, tüm devlet okullarının yönetimini ve finansmanını yerelleştirmiş, kolej ve üniversi-

telerin özerkliğini arttırmıştır (UNESCO, 2014). Bütün bu değişiklikler ise milli eğitimde bazı problemlere sebep olmuştur. Steiner-Khamsi (2007) bu dönemde eğitime yansıyan bazı sorunları yoksulluk, yerel göç, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin ihmali, mesleki ve teknik eğitimde hızlı düşüş ve vakıf üniversitelerinin hızlı gelişimi olduğunu söylemiştir. Shagdar'a (2004) göre bu dönemde ekonominin tüm kategorilerindeki gider kesintileri çoğu problemin nedeni olmuştur. Kamu sektöründe çalışanların maaşlarının düşmesi ve kadroların azalması işsizliğe ve toplumsal yoksulluğa neden olmuştur. Ayrıca Batkhuyag ve Dondogdulam'a göre (2018) Sovyet döneminde kırsal bölgelerde çoban ailelerine eğitim veren ücretsiz yurt erişimi sağlayan kamu yatılı okulları, Sovyet döneminden sonra devletten fon sağlanamaması nedeniyle önemli ölçüde azalmıştır. Genel ortaöğretimdeki talep ve kırsal alanlarda okula erişimin azalması, öğretmen yetersizliği nedeniyle eğitim kalitesinin düşmesi, okul tesislerinin bozulması, yetersiz yatakhane tesisleri, yetersiz ısıtma, teknoloji eksikliği gibi eğitim problemleri nedeniyle daha iyi bir eğitim arayışı aileleri il merkezlerine veya Ulanbaatar şehrine taşınmaya yöneltmiştir. Bu nedenle 1990'dan 2018'e kadar Moğolistan'ın ve Ulaanbaatar'ın nüfusunda belirli bir artış yaşanmıştır. Fakat bu artış sayısını okul sayısının artışıyla kıyasladığımızda sonuç tatmin edici değildir. 1990-2019 arasında Moğolistan genel ortaöğretim sayısında artış gözükmemektedir. Fakat artışa rağmen 1990-1995 arasında genel ortaöğretimdeki öğrenci sayısında düşüş yaşanmıştır. Bunun nedeni o dönemdeki ekonomik ve sosyal zorluklardır (Batkhuyag ve Dondogdulam, 2018). 1990'ların ortalarında okulu bırakma nedeniyle kentsel alanlarda 15-24 yaş arası erkeklerin okuma-yazma oranı %98.4 iken kırsal alanlarda bu oran %88.2'yi göstermekteydi. 2019 yılında Moğolistan'da 80 ilkokul, 115 ortaokul ve 608 lise bulunmakta, toplam 803 eğitim kurumunda 593150 öğrenci okumaktadır. Liselerde ise 82114 öğrenci bulunmakta ve toplam öğrenci sayısının %14'ünü oluşturmaktadır. Okulların %81.7'si devlet ve %18.3'ü özel okullardır. Toplam okulların %69.5'i Ulaanbaatar'da, %30.5'i kırsal alanlarda bulunmaktadır.

Mesleki ve teknik okullarda 2000-2011 arasında okul sayısında ve öğrenci sayısında artış gözükmemektedir. Ancak 2012-2017 arasında düşüş yaşanmıştır. 2019'da toplam 86 mesleki-teknik okuldaki 37039 öğrenciden %63.5'i yeni kayıtlı, %36.5'i eski kayıtlıdır. Meslek seçimi açısından %28.3'ünü sanayi, %19.2'sini inşaat sektörü oluşturmaktadır. 86 okulun %59.3'ü devlet %40.7'si özel okul olup tüm okulların %52.2'si Ulaanbaatar'da bulunmaktadır. 2018-2019 yılları arasında yeni kayıtların sadece %32'si ortaokul mezunudur (MİK [Moğolistan İstatistik Kurumu] 2019).

Eğitimi etkileyen faktörler okul ve nüfus oranları ile sınırlı değildir, bu durumu devlet bütçesi ve uluslararası yatırımlar da etkilemiştir. Moğolistan'da evrensel eğitimin sert hava koşulları ve çok seyrek bir nüfus nedeniyle pahalı olduğu, paranın çoğunun ısınma, elektrik ve okul bakımına harcadığı söylenmektedir (Steiner-Khamsi ve Stolpe, 2007). Eğitimdeki problemleri çözmek için kapsamlı önlemler alınmaktadır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin reformunu amaçlayan çeşitli projeler ve

programlar uluslararası finansal yardım ve işbirliği uygulanmaktadır. Bu reformlardan hareketle ortaöğretime dayalı bazı değişikliklere aşağıda yer verilmiştir;

Moğolistan'daki örgün eğitim sistemi 1960'lardan 2005'e kadar ilköğretim (3 yıl), ortaokul (5 yıl) ve lise (2 yıl) sisteminden oluşmaktaydı. 2005-2006'dan başlayarak hükümet eğitim sisteminin yapısını 10 yıldan 11 yıla çıkarmıştır. Ayrıca, 2008-2009'dan itibaren eğitim sisteminin yapısı 11 yıldan (5 + 4 + 2) 12 yıla (5 + 4 + 3) çıkarılmıştır. Alt-ortaöğretim (6. - 9. sınıf) hükümet tarafından zorunludur ve devlet tarafından finanse edilmektedir. Ortaokul seviyesini (9. sınıf) tamamlayan öğrenciler, bir mesleki diploma (2-3 ek yıl gerektiren), özel orta veya teknik derece (3-4 yıl daha) veya lise düzeyinde (10.-12. sınıf) eğitimlerini tamamlayabilmektedir. Eğitimine devam etmek isteyen lise mezunları 4-5 yıllık kolej ve üniversitelerde öğrenim görebilmektedir (Banzragch, 2010). 2012'den itibaren Çekirdek Müfredat, Ortaöğretim Kalite Reformu öğrencinin ortaöğretiminin her aşamasında gelişimini desteklemek üzere geliştirilmiş olup bu döneme kadar bütün genel öğretim kademelerinde devam etmektedir. 2006 yılında, Eğitim Bakanlığı tarafından üniversiteye yönelik ulusal giriş sınavı başlatılmıştır.

Türkiye'de ilk Eğitim Bakanlığı 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti adıyla kurulmuş eğitim ile ilgili işlevlerin düzenli biçimde yönetilmesini sağlamıştır (Şişman, 2017). 1869'daki Maarif-i Umumiye Nizamnamesine göre ilköğretim 4 yıl fakat ortaöğretim 3+3 yıldan oluşmaktaydı. XX. yüzyılın başlarında ilk olarak Türk seçkin okullar (Darüşşafaka Lisesi, Galatasaray Lisesi, Kabataş Erkek Lisesi, İstanbul Erkek Lisesi, Vefa Lisesi vb.) yetenekli öğrencileri hazırlamak amacıyla açılmıştır (Erdoğan, 2015). "Sultani" adı verilen okullar bugünkü lise okulların temelini oluşturmuştur (Şişman, 2014). Okullarda görev yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için 1848'de Muallim Mektebi ve ortaöğretim öğretmenleri için Darulmuallimin'i Aliye açılmıştır (Şimşek, 2012).

Türkiye'nin nüfusu ve okuma-yazma oranları 1923-1990 arasında artmıştır. Özellikle 1980-1990 arasında toplam nüfus neredeyse 12 milyon artarak 1990 yılında 56,4 milyona ulaşmıştır. Okuryazarlık oranlarındaki artış ise 1928 yılındaki Latin alfabesine geçiş ve o dönemlerde açılan okuma-yazma kursları sayesinde gerçekleştirilmiştir (Önsoy, 1991). 1923'te yaklaşık 12 milyon nüfusun 1950 yılında neredeyse 21 milyona çıkması ülkedeki öğrenci sayısının artmasına neden olmuştur. Atay'a (2006) göre, 1961 yılında ilkokuldan üniversiteye kadar 26 bin okulda 3,4 milyon öğrenci (toplam nüfusun %12'si) eğitim almaktaydı.

1923 yılında ülkenin genel öğrenci sayısının nüfusa oranı %3 olup 5000 ilkokulda 350 bin öğrenci, 10 bin öğretmen; 72 ortaokulda 6 bin öğrenci, 800 öğretmen; 23 lisede 1250 öğrenci, 500 öğretmen ve 64 mesleki okulda 6500 öğrenci ve 600 öğretmen bulunmaktaydı (Atay, 2006). 1927-1992 arasında ortaokul sayılarına göre lise sayıları daha az gelişme göstermiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan sonraki dönemlerinde ortaokullar

daha çok yaygınlaştığı ve ortaokulu bitiren öğrencilerin liseye devam etmediği ve liselerin yeterli sayıda olmadığı söylenebilmektedir.

Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitim alanında millilik, laiklik ve çağdaşlık ön plana çıkarılmıştır (Şimşek, 2012). O yıllarda verilen eğitimin temel amacı yeni nesle milli bir kimlik kazandırarak ülkenin sağlam temeli ve geleceği olacak milliyetçi genç bir nesil yetiştirmektir. Atatürk eğitiminin milli olması, bilime dayanması, yararlı, üretici, erdem, düzen ve disiplin sahibi insanlar yetiştirilmesini önemsemiştir (Şişman, 2017). Atay'a (2006) göre, bu döneme ait önemli değişikliklerinden birisi azınlık ve yabancı okullarında tarih, coğrafya ve Türkçe öğretilmeye başlanmasıydı. Bunlar eğitim sistemindeki laiklik, millilik ve bilimsellik gibi ilkelerin gelişmesine destek olmuştur. 1927 yılında ise azınlık okullarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması ve karma eğitimin verilmesi bu tür okulların öğrenci yokluğundan kapatılmasına ve devlet okullarının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu düzenlemelerin 1928 yılında gerçekleşecek Harf Devrimi'ne bir hazırlık olduğunu söylemek mümkündür. Birinci Maarif Şurası 17-29 Temmuz 1939 tarihinde düzenlenmiştir. Burada milli kültürden bahsedilirken bir de Türk kültürünün hümanist batı kültürüne göre yönlendirileceğinden söz edilmiştir. Bu dönemde en etkili Eğitim Bakanı olarak adlandırılan Hasan Ali Yücel ulusal eğitim hedefini "Cehaleti gidermek, kuvvetli cumhuriyetçi, laik, devletçi, ulusçu, halkçı ve devrimci vatandaşlar yetiştirmektir." şeklinde belirlemiştir (Demir, 2019). İkinci Milli Eğitim Şurası 15-21 Şubat 1943 tarihinde Ankara'da düzenlenmiştir. Şura'da okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi, bütün öğretim kurumlarında ana dil çalışmaları veriminin artırılmasına değinilmiştir (Şimşek, 2012). Üçüncü Milli Eğitim Şurası 2-10 Aralık 1946 tarihinde düzenlenmiş ve ağırlıklı olarak mesleki ve teknik okullarla ilgili konular üzerinde durulmuştur. Dördüncü Milli Eğitim Şurası 22-31 Ağustos 1949'de düzenlenmiş ilkökul, ortaokul, lise, yüksekokullardaki eğitim durumu tartışılmış ve eğitimde demokratikleşme ağırlıklı olarak konuşulmuştur (Demir, 2019). Şura'da alınan kararlar doğrultusunda 1952'de lisenin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır (Demirbaş, 2010). 1963'de beşer yıllık Eğitim Kalkınma Planı oluşturulmaya başlanmıştır. Bir başka gelişme ise ortaöğretim kurumlarının ve öğrencilerin artışı olmuştur. 1970 yılında toplam 518 lisede 244.569 öğrenci okumaktaydı. Bu sayılar 1990'a geldiğinde 4371 ve 1.742.795 olarak artmıştır. Akçay (2006) 1963-1983 yılları arasında Mesleki ve Teknik okulların 366'dan 1356'ya, öğrenci sayısının da 50.318'den 364.176'ya ulaşarak artış yaşandığını söylemiştir. Bu dönemdeki ortaöğretime ait bir başka önemli değişim ise Anadolu liselerinin ortaya çıkmasıydı. 1960 yılında eskiden seçkin ve azınlık okullarının özlemini duyan ailelerin öncülüğünde özel ve Anadolu Liseleri kurulmuştur ve 1990 yılına kadar 150 Anadolu Lisesi bulunmaktaydı (Özgen, 1994).

Türkiye 1990'lardan sonra devlet, eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurarak eğitim sisteminde düzenlemeler yapmıştır. Özellikle ortaöğretimde 1997'de brüt okullaşma oranı % 52.79'u gösterirken 2002'de 80.76'ya ulaşmıştır. Daha sonra 2012'de kesintisiz ve zorunlu eğitimin 12 (4+4+4) yıla çıkarılması ortaöğre-

timin okullaşma oranının yükselmesinin nedeni olmuştur (Demirbaş, 2010). 1997'den sonra ortaöğretimdeki net okullaşma oranlarında artış görülmektedir. En çok artış görülen dönem 2000-2005 ve 2013-2018 arasındadır. 2000'de net okullaşma oranı % 43.95'i gösterirken 2005'de % 56.63'ü göstermiştir. 2013'te ise % 76.65 olan net okullaşma oranı 2018'de % 84.2'ye ulaşmıştır. Bunun yanında öğretim kurumları ve öğrenci sayılarında da artış mevcuttur. 1997'de 2 milyon 130 bine yakın öğrenci ortaöğretimde eğitim görürken 2018 yılında bu sayı neredeyse 5 milyon 650 bine ulaşmıştır.

Demirbaş (2010) liseye kadar eğitim düzeyi arttıkça ortaöğretim mezunlarının çalışma hayatlarına başlama olasılıklarının yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Mesleki ve teknik liselerdeki öğrenci sayısı genel liselerdekilere oranla azdır. 1996 yılında düzenlenen 15. Milli Eğitim Şurasında ortaöğretimdeki öğrencilerin % 65'nin mesleki ve teknik liselerde olacak şekilde dağılımının sağlanmasını hedeflenmiştir (Öztürk, 2010). Fakat 2004'de ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin % 65'inden fazlası genel liselerde, % 35'inin mesleki-teknik liselerde olduğu görülmüştür (Arslan, 2004). 2006-2012 yılları arasında ise mesleki ve teknik ortaöğretimde belirli bir sayıda artış gözükmemektedir. Şişman (2014) mesleki ve teknik ortaöğretimin yeterince yaygınlaştırılmadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda ortaöğretimdeki önemli sorunlarından bazıları ikili öğretim yapan okulların veya sınıfların kalabalık olduğu ve finansmanla ilgili yetersizliklerdir. Bu bağlamda öğretmen başına düşen öğrenci sayıları 1997'den 2008'e kadar artış göstererek 17'ye ulaşmıştır. Fakat 2012 yılından itibaren düşüş yaşanmış ve 2018 yılında 11'e inmiştir.

1990'lı yılların başında küreselleşme ile uluslararası gelişmeler karşısında yeni eğitim amaçlarının eklenmesi gündeme gelmiştir (Erdoğan, 2003). Örneğin 2014 yılında yapılan 19. Milli Eğitim Şurası'nda ortaöğretim ile ilgili bazı kararlar alınmıştır. Bu kararların bazı önemli noktaları ise şunlardır; bütün ortaöğretim kurumlarında haftalık ders saati sayılarının azaltılması, ortaöğretim kurumlarında öğretim programlarının, okul türleri arasında yatay ve dikey geçiş, sınıf atlama ve normal öğrenim süresinden önce mezun olma fırsatlarına yer verecek şekilde düzenlenmesidir (MEB, 2014).

2023 Eğitim Vizyon belgesinde ortaöğretimin temel politikası "bireyin kendini bilmesini ve tanınmasını sağlamak" olarak belirlenmiştir. Ortaöğretimin dört temel hedefi şu şekildedir; öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun esnek modüller bir program ve ders çizelgesi yapısına geçilecek, akademik bilginin beceriye dönüşmesi sağlanacak, okullar arası başarı farkı azaltılacak, okul pansiyonlarında hizmet standartları oluşturularak hizmet kalitesi artırılabilecek. Mesleki ve Teknik Eğitimin temel politikası ise "bireylere ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum, tavır ve meslek ahlakını kazandırmak" olarak tanımlanmıştır. 2023 yılında Mesleki ve Teknik Eğitimde şu hedeflere ulaşmak planlanmıştır; Mesleki ve Teknik Eğitime atfedilen değerin artırılması sağlanacak, rehberlik erişim imkânları artırılabilecek, yeni nesil müfredatlar geliştirilecek, eğitim ortamları ve insan kaynakları geliştirilecek, yurt dışında yatırım yapan iş insanlarının ihtiyaç duyduğu meslek

elemanları yetiştirilecek, eğitim, istihdam ve üretim ilişkisi güçlendirilecek, yerli ve milli savunma sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirilecek (MEB, 2019) olarak belirlenmiştir. Türkiye’de son yıllarda ortaöğretimdeki yüksek taleplerle eğitime yapılan harcamalarda bir artış mevcuttur. 2018’de devlet tarafından eğitime yapılan harcamalarının en büyük kısmı (% 33.2’si) yükseköğretime ve sonrasında ortaöğretime (% 25.3’ü) harcanmışken özel kurumlar tarafından yapılan harcamaların % 43.3’ü ortaöğretime % 30.3’ü yükseköğretime yapılmıştır.

### **Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Örgütsel Yapıları**

Moğolistan ortaöğretim sisteminin amaçları Ortaöğretim Kanunu’nun 2. maddesinde şöyle ifade edilmiştir; Öğrencilere bilgi toplama, analiz edebilme, karar verme ve öğrenme becerileri kazandırmak; sonraki eğitim hayatlarına başarılı devam edebilme temel becerilere sahip olan vatandaş yetiştirmektir. Ortaöğretim sisteminin içeriği ana dilde anlamlı bir şekilde yazma ve konuşma becerisi kazanmak ve bir yabancı dil hakkında yeterli bilgiye sahip olmak; fen, sosyal, beşeri bilimler, matematik ve bilgi biliminin temellerini edinmek; mesleki rehberlik sağlamak, bağımsız yaşama, işe ve daha ileri çalışmalara hazırlanmak; fiziksel uygunluğu geliştirmek, sağlıklı bir yaşam tarzı sürdürmek, bir aile ve yaşam sürdürmek, şiddeti önlemek, kendini savunma eğitimi almak ve vatanseverliği ve hukukun üstünlüğüne saygı göstermek hedeflerine ulaşma amacındadır. Ortaöğretim okulları normal, uzmanlaşmış, ileri, özel ve uluslararası müfredatlı öğretim modüllerine sahiptir. Öğretim yılının süresi ve sonu doğal ve kamu afetleriyle bağlantılı olarak yerel doğa, iklim, üretim ve hizmetler, özel rejimler ve karantina koşullarının özellikleri dikkate alınarak MEKBSB tarafından belirlenmektedir. Devlet Eğitim Politikasında (2014-2024) Ortaöğretime yönelik kırsal bölgedeki yatılı okulların yaşam standartlarını yükseltmek, yurtlarda kalan öğrenci sayısını 2 kat artırmak ve ortaokul öğrencileri için “Öğle Yemeği” programını devam ettirmek gibi düzenlemeler yapılmıştır.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları-2030’da yer alan eğitimle ilgili hedefler dikkate alınarak “Moğolistan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri - 2030” hazırlanmıştır. 2016’da hükümetin 19 sayılı kararı ile onaylanan bu kalkınma hedefleri “Bilgi temelli toplum ve yetenekli Moğol” çerçevesinde üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada (2016-2020) PISA sınavına katılmak için gerekli hazırlıklar yapılacak, ortaöğretimde en fazla iki vardiyalı eğitim ve öğretim sunulacak, İkinci aşamada (2021-2025) Uluslararası eğitim kalitesi değerlendirmesine katılım sağlanacak, iki vardiyalı ortaöğretim kurumları yüzde 30 azaltılacak, öğrenci sayısının ülke ortalaması 25’e indirilecektir. Üçüncü aşamada (2026-2030) tüm ortaöğretim kurumlarına gerekli laboratuvar, teknik malzemeler verilecek, iki vardiyalı ortaöğretim kurumları yüzde 50 azaltılacak ve ülkedeki öğrenci sayısını ülke ortalamasının 20’sine indirilecektir.

Mesleki eğitim ve öğretimin amacı mesleki beceriler, eğitim, mesleki gelişim ve eğitimin temel ilkeleri, ortak uluslararası standartlar, yurttaşlık yetenekleri, ilgi alan-

ları ve istihdam ihtiyaçlarına dayalı eğilimler doğrultusunda iş ve iletişim kültürü geliştirmektedir. Mesleki ve teknik eğitim “Mesleki Eğitim ve Öğretim Kurulu” tarafından yönetilmektedir. Kurulun amacı “Mesleki eğitim ve öğretim ile ilgili devlet politikasının uygulanmasına kamu ve özel sektörlerinin eşit katılımını ve istikrarlı bir şekilde çalışmasını sağlamaktır.”

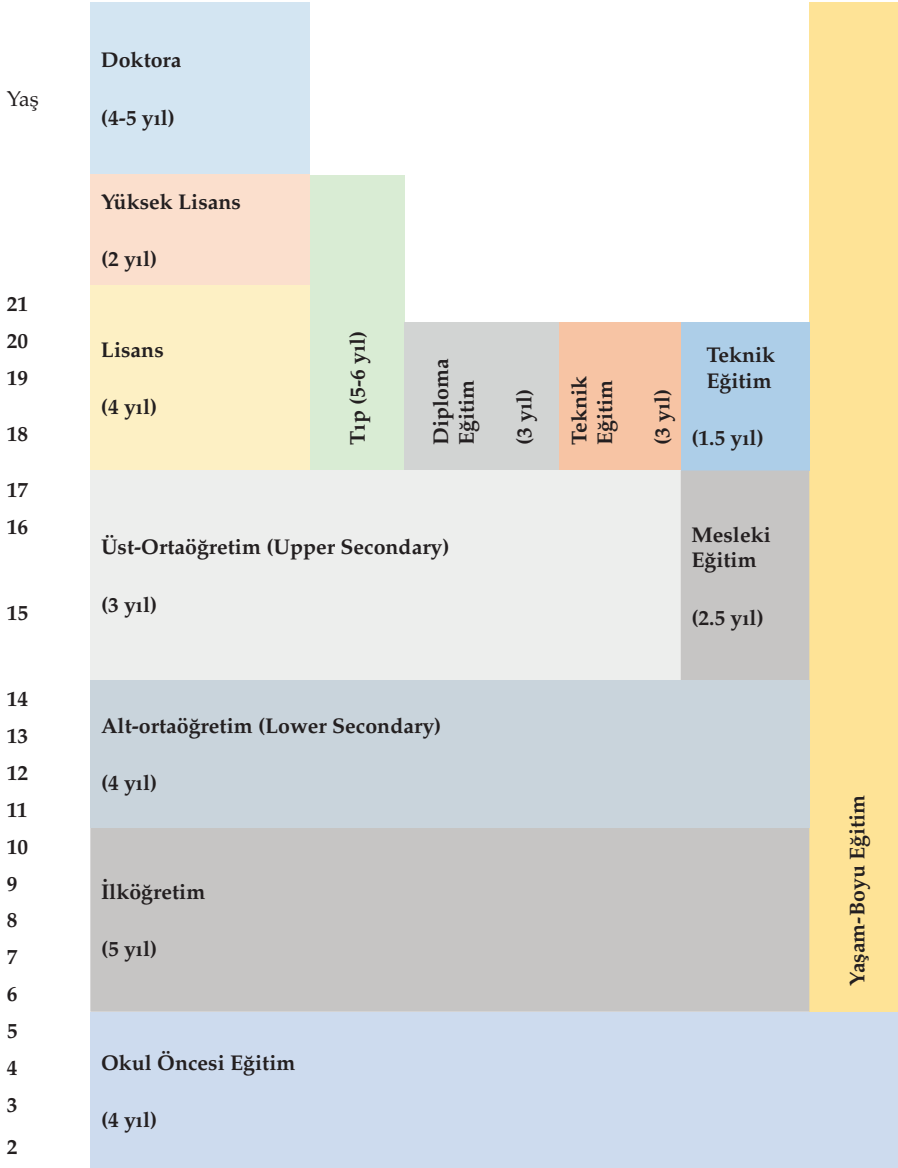
Mesleki eğitim, ortaöğretim ile birleştirilerek mesleki ve ortaöğretim eğitimi verilmektedir. Bir yıla kadar mesleki eğitim kimliği, 1 yıldan 2.5 yıla kadar mesleki eğitim ve ortaöğretim sertifikası ve 3 yıla kadar mesleki eğitim diploması verilmektedir. Genel eğitimin 9. sınıfını bitiren ya da 12. sınıfını bitirenler ve öğrenmeye ilgi duyan bir yetişkin olan çocuklar ve gençler yaş, cinsiyet, din veya etnik kökene dayalı ayrımcılık yapılmaksızın mesleki eğitim kurumlarına kaydedilebilmektedir. Eğitim içeriğinin yüzde 70-80’i pratik, yüzde 20-30’u teorik derslerden oluşmaktadır.

Moğolistan’ın mevcut kalkınma politikasının temel belgesi olan “Moğolistan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 2030”da mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için de özel hedefler konulmuştur. Örneğin, “Mesleki eğitim ve öğretim sistemini gelişim önceliklerine göre geliştirilmesi ve mezunlara yüksek mesleki beceriler kazandırılması” hedefi çerçevesinde: 2030 yılına kadar Yoksulluğu Azaltma Programı uygulamak, sosyal refahı doğru hedeflemek, mesleki eğitim vermek, istihdam olanakları yaratmak ve yoksulluk düzeyini yüzde 18’e indirmek, sosyal ortaklığa dayalı, mesleki eğitim ve öğretim elemanlarını güçlendirmek, staj tabanını genişletmek, öğrenci sayısını 60 bine çıkarmak, ulusal işgücününün ihtiyaçlarını oldukça yetenekli bir işgücü ile karşılamaktır.

MEKBSB’a (2019) göre, Moğolistan ortaöğretiminde ortaya çıkan en önemli sorunlarından biri mesleki eğitim sistemini uluslararası standartlara getirmektir. Ayrıca ülkenin kalkınma ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir. Sistemin verimsizliği ve istikrarsızlığı nedeniyle, bu sektördeki reformlar yavaş, önceden ulaşılan eğitsel başarılarda geri çekilmek ve uzmanlaşmış insan kaynaklarına erişimi kaybetmek gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşmak gibi amaçlar belirlenmiştir.

1995’ten itibaren Moğolistan Hükümeti demokratik sisteme uygun şekilde ilk ve ortaöğretimin sürdürülebilir gelişimi için koşullar yaratmayı, vatandaşlarına eğitim hakkını sağlamayı, eğitim hizmetlerine erişimi ve eğitim kalitesinin artışı amaçlayan kapsamlı bir politika tanımlamaya ve uygulamaya çalışmıştır. Bu çalışmaların ardından günümüzde ilköğretim 5 yıl, alt-ortaöğretim 4 yıl ve üst-ortaöğretim 3 yıl olmuştur. Mesleki eğitim 2.5 yıl sürmekte olup üst-ortaöğretime denklik sertifikası da verilmektedir. Moğolistan Eğitim Sisteminin yapısı aşağıdaki şekilde gösterilmektedir (MEKBSB, 2019).

Şekil 1. Moğolistan Eğitim Sistemi (MEKBSB, 2019)





Şekil 1’de görüldüğü üzere Moğolistan’ın eğitim sistemi okul öncesi, ilköğretim, alt-ortaöğretim, üst-ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, yükseköğretim ve yaşamboyu eğitimden oluşmaktadır. Alt ve üst-ortaöğretimi MEKBSB ve ilgili çalışan birimler tarafından yürütülmektedir. Moğolistan ortaöğretim sisteminin yapısı alt ve üst-ortaöğretim olarak ikiye ayrıldığını ve üst-ortaöğretimin zorunlu olmadığını söylemek mümkündür. Moğolistan eğitim sistemi 1990’da demokratik eğitim sistemine dönüştürülmüştür ve son yıllardaki ortaöğretim okullarında sıkça müfredat değişikliği yapılması ortaöğretimdeki bazı problemlere nedeni olmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Temel Kanununun 28. Maddesinde ise ortaöğretimin amacı şöyle belirtilmektedir: “Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.”

Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam hatip ortaokulu olmak üzere öğrenim süresi 4 yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır. Bu kurumlar; fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, Anadolu liseleri, Anadolu imam-hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve mesleki ve teknik eğitim merkezlerinden oluşmaktadır (MEB, 2018).

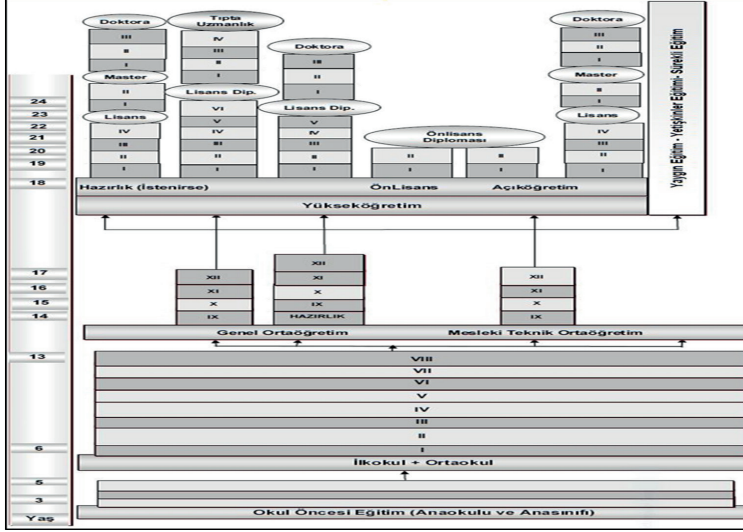
Milli Eğitim 2019-2023 Stratejik Plan’na göre Türk ortaöğretiminin güçlü yönleri, “On iki yıllık zorunlu ve kademeli eğitim, ilgi ve ihtiyaçlara cevap verebilecek çeşitlilikte okul ve program türünün varlığı, Yatılılık ve bursluluk imkânları, Mesleki ve teknik eğitimde önceki öğrenmelerin tanınmasına imkân veren sisteminin varlığı, Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının istenen seviyede” olmasıdır. Zayıf yönleri ise, “Ortaöğretimde okul türü kontenjanlarının öğrenci ve veli talepleri ile uyumsuzluğu, Zorunlu eğitimden ayrılmaların önlenmesine ilişkin etkili bir izleme ve önleme mekanizmasının olmaması, Mesleki ve teknik eğitimde ölçme değerlendirme sisteminin modüler eğitime (öğrenme çıktılarına) yönelik olmaması, Yetkilerin merkezde toplanmış olması ve taşra teşkilatının yetki sınırlılığı” olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak MEB Stratejik Planı’nda ortaöğretim sistemini geliştirmek için iki amaç konulmuştur. Genel ortaöğretim ile ilgili Stratejik Planın 4. amacı “Öğrencileri ilgi, yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda hayata ve üst öğretime hazırlayan bir ortaöğretim sistemi ile toplumsal sorunlara çözüm getiren, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkı sunan öğrenciler yetiştirilecek” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu hedefler hazırlanmıştır; “Ortaöğretime katılım ve tamamlama oranları artırılabilecektir. Ortaöğretim, değişen dünyanın gerektirdiği becerileri sağlayan ve değişimin aktörü olacak öğrenciler yetiştiren bir yapıya kavuşturulacaktır. Ülkemizin entelektüel sermayesini artırmak, medeniyet ve kalkınmaya destek vermek amacıyla fen ve sosyal bilimler liselerinin niteliği güçlendirilecektir. Örgün eğitim içinde imam

hatip okullarının niteliği artırılacaktır.” Bu amaç doğrultusunda şu hedefler hazırlanmıştır: “Hedef 4.1: Ortaöğretime katılım ve tamamlama oranları artırılacaktır. Hedef 4.2: Ortaöğretim, değişen dünyanın gerektirdiği becerileri sağlayan ve değişimin aktörü olacak öğrenciler yetiştiren bir yapıya kavuşturulacaktır. Hedef 4.3: Ülkemizin enlektüel sermayesini artırmak, medeniyet ve kalkınmaya destek vermek amacıyla fen ve sosyal bilimler liselerinin niteliği güçlendirilecektir. Hedef 4.4: Örgün eğitim içinde imam hatip okullarının niteliği artırılacaktır.” Ayrıca, mesleki ve teknik ortaöğretim ile ilgili 6. amaç “Mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenme sistemleri toplumun ihtiyaçlarına ve iş gücü piyasası ile bilgi çağının gereklerine uygun biçimde düzenlenecek” olarak belirlemiştir. Bu amaç doğrultusunda da 4 hedef belirlenmiştir. Bunlar: “Mesleki ve teknik eğitime atfedilen değer ve erişim imkânları artırılacaktır. Mesleki ve teknik eğitimde yeni nesil öğretim programları geliştirilecek, beşeri ve fiziki altyapı iyileştirilecektir. Mesleki ve teknik eğitim-istihdam-üretim ilişkisi güçlendirilecektir. Bireylerin iş ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla hayat boyu öğrenme nitelik, katılım ve tamamlama oranları artırılacak ve yurt dışındaki vatandaşlarımıza yönelik eğitim öğretimle ilgili faaliyetlere devam edilecektir.” Bu amaç doğrultusunda da 4 hedef belirlenmiştir. Bunlar: “Hedef 6.1: Mesleki ve teknik eğitime atfedilen değer ve erişim imkânları artırılacaktır. Hedef 6.2: Mesleki ve teknik eğitimde yeni nesil öğretim programları geliştirilecek, beşeri ve fiziki altyapı iyileştirilecektir. Hedef 6.3: Mesleki ve teknik eğitim-istihdam-üretim ilişkisi güçlendirilecektir. Hedef 6.4: Bireylerin iş ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla hayat boyu öğrenme nitelik, katılım ve tamamlama oranları artırılacak ve yurt dışındaki vatandaşlarımıza yönelik eğitim öğretimle ilgili faaliyetlere devam edilecektir.”

Genel ortaöğretimde 4.1 hedefinde; ortaöğretimdeki katılım ve tamamlama oranlarındaki okullaşma oranı, 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı, sınıf tekrar oranı gibi alt-problemler ele alınmıştır. 2023 yılında okullaşma oranı % 88.22’den % 99.99’e yükseltilmeye, 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı %34.4’den % 20’ye ve sınıf tekrar oranı % 12.23’ten % 7’e indirilmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda Hedef 4.4’te imam hatip okullarının niteliğini artırma kapsamında bu tür okulların yaz okullarına katılan öğrenci sayısını 2023 yılında 250’den 4000’e ve yabancı dil dersinin yıl sonu puanı ortalamasının 64.98’den 68’e yükseltilmeye çalışılmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimdeki 6.1 hedef kapsamında 2023 yılında işletmelerin memnuniyet oranı % 72.12’den %75’e ve mezunların memnuniyet oranı %79.89’ an %82’ye arttırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca 6.3 hedefine göre organize sanayi bölgelerindeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurum sayısı 2023 yılında 70’den 90’a kadar çıkarılacaktır. Bugünkü Türk ortaöğretim sistemi genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim ve din öğretimi kurumlarından oluşmaktadır (MEB, 2019). Bu kurumlar ise MEB kapsamındaki Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM), Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM), Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DOGM) ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yönlendirilmektedir.

Şekil 2’de görüldüğü üzere Türkiye’de ortaöğretim eğitimi zorunlu ve 4 yıl sürmekte olup 14-17 yaş arasındaki öğrencilere eğitim ve öğretim sunmaktadır. Türk Eğitim Sistemin yapısı şekil 2’de gösterilmektedir (MEB, 2019).

Şekil 2. Türk Eğitim Sistemi

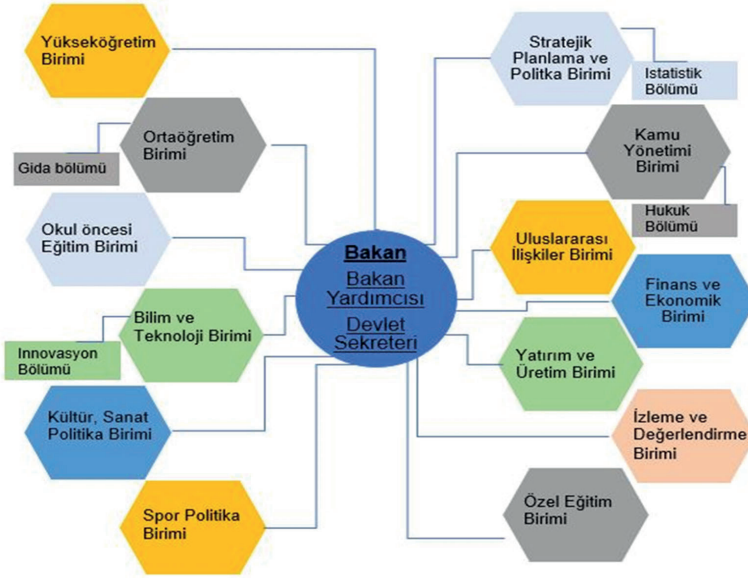


### Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Yönetsel İşleyişi

Moğolistan’da MEKBSB, yerel kamu ve özel eğitim kurumlarının işletilmesine rehberlik eder, önerilerde ve finansal destekte bulunur. Aynı zamanda eğitim, bilim ve kültür ile ilgili politikaların belirlenmesi ve uygulanması, ders kitapları ve müfredatlarının yayınlanması, yerel eğitim merkezlerinin denetiminin sağlanmasından sorumludur (MEKBSB, 2019).

MEKBSB, Başbakan Kabine üyesi olan Bakan tarafından yönetilmektedir. Bakan Yardımcısı ve Devlet Sekreteri Bakanın yönetimi altında çalışır ve bakanlık on üç farklı birimden oluşur. Şekil 3’te MEKBSB’in yönetsel yapısı yer almaktadır;

Şekil 3. Moğolistan Eğitim, Kültür, Bilim ve Spor Bakanlığının yönetsel yapısı.



Şekil 3'te görüldüğü üzere MEKBSB'in yönetimi altında olan on üç biriminden birisi "Ortaöğretim Birimi"dir ve yanında ortaöğretim okullarına yemek destekleri sağlayan "Gıda Bölümü" bulunmaktadır. Ortaöğretim Birimi'nin görevleri ilk ve ortaöğretim eğitim politikasını, ders kitaplarını uygulamak, denetlemek ve geliştirmek ve ortaöğretim kurumlarının başka eğitim kademeleriyle uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Ortaöğretim birimi müdür dışında on bir eğitim uzmanından oluşmaktadır.

Moğolistan'da Mesleki Eğitim ve Öğretim sistemi 1964'de başlamış ve 2002'den beri yeni pazar koşullarına uyum sağlayarak geliştirilmiştir (Shagdar ve Batsaikhan, 2009). Mesleki eğitim ve öğretimde yönetim biçimi 2012'den bu yana nispeten istikrarlı olmuştur ve çoğu zaman farklı bakanlıkların yapısal bir birimi olarak örgütlenmiştir. Bu bağlamda Mesleki Eğitim ve Öğretimde karar verme süreci çok aşamalı, zaman alıcı ve verimsiz olmuştur. Bunun yanında mesleki eğitim birimi Çalışma ve Sosyal Refah Bakanlığı uygulamaya dönük değil, fakat politika geliştiren bir birim olmuştur. Bu nedenle eğitim işlevleri yerine getirme yeteneği sınırlı kalmıştır. Moğolistan'da eğitim sektörüne yönelik fonlar, Anayasa, Eğitim Kanunu, Bütçe Kanunu, Moğolistan Sürdürülebilir Kalkınma ve diğer yasalara dayanarak düzenlenmektedir. Eğitim Kanunu'ndaki eğitim bütçesi ve mali hükümlere dayanarak, eğitim kurumlarına sabit ve normatif maliyetlerle finanse edilmektedir. Moğolistan eğitimi tarihsel gelişim sürecinde devletin eğitime ayırdığı bütçe hep yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Fakat ülke-

deki bazı ekonomik ve siyasal durumlar eğitim sektörünü çok etkilemektedir. Örneğin 2016'daki Parlamento seçiminden sonra Moğolistan devlet bütçesinin ve GSYİH'nin eğitime ayırdığı harcamada biraz azalma görülmüştür. Devlet bütçesinden eğitime en çok yatırım yapılan yıl 2016'dır. Tersine en az yatırım yapılan yılı ise 2011'dir. Ülkenin GSYİH'nin eğitime yaptığı pay ise 2012 yılında % 6,2'yi gösterirken 2018 yılında 4,3'ü göstermiştir. Bu sayı 2012'den beri azalmasına rağmen dünya ortalamasından az olmamaktadır. Dünyada eğitime yapılan GSYİH ortalaması % 4,2'dir. 2018 yılında eğitim sektöründeki ana yatırım politikası, okul öncesi kaydın artmasına, eğitim kurumlarının inşaat ve bakımına ve ortaokulların üç vardiyasının ortadan kalkmasına yönelik olmuştur (MEKBSB, 2019).

Türkiye'de tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri eğitim yönetim merkezi olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. MEB, tüm eğitim politikası kararlarını alır, resmî müfredatın tüm yönlerini düzenler ve eğitim sistemini denetler (Aksit, 2007). Şekil 4'te Millî Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat şemasına yer verilmektedir;

Şekil 4. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması



Şekil 4'te görüldüğü üzere Millî Eğitim Bakanı, Bakan Yardımcılarını, Yüksek Öğretim Kurulu'nu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nı, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği'ni, İç Denetim Birim Başkanlığı'nı, Personel Genel Müdürlüğü'nü, Özel Kalem Müdürlüğü'nü ve Teftiş Kurulu Başkanlığı'nı doğrudan yönetmektedir. Bakan Yardımcıları ise toplam 17 eğitim hizmet biriminden sorumludur. Bu eğitim hizmet birimlerinden ortaöğretim ile ilgili bölümler ise Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'dür ve Taşıra Teşkilatı düzeyinde yer almaktadır. Taşıra Teşkilatı; Millî Eğitim Bakanlığı taşıra teşkilatı, bütün il ve ilçelerde millî eğitim müdürlükleri ile okul ve kurum müdürlüklerinden oluşmaktadır. Hizmet birimlerinin sayısı il ve ilçenin ihtiyaçlarına göre azalır

artabilmektedir (Kıral, 2019). 2018 yılının Kasım ayı itibarıyla 81 ilde ve 921 ilçede milli eğitim müdürlüğü bulunmaktadır (MEB, 2018).

Ortaöğretim Genel Müdürlüğün görevleri ise “Ortaöğretim okul ve kurumlarının yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak, Ortaöğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak, Ortaöğretim öğrencilerin barınma ihtiyaçlarının giderilmesi ve maddi yönden desteklenmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek, Her kademedeki öğrencilere yönelik dernek ve vakıflar ile gerçek ve diğer tüzel kişilerce açılacak veya işletilecek yurt, pansiyon ve benzeri kurumların açılması, devri, nakli ve kapatılmasıyla ilgili esasları belirlemek ve denetlemek, Yükseköğretim politikasının, strateji ve amaçlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli tedbirleri almak, Yükseköğretime giriş sistemine ilişkin usul ve esasların belirlenmesinde ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak, 2547 sayılı Kanun ile Bakanlığa verilmiş olan görevleri yerine getirmek, Türkiye’nin hizmet duyduğu alanları belirleyerek yurt dışına yükseköğretim görmek amacıyla gönderileceklerde aranacak nitelikler, bunların sayıları, burs durumları, yurt dışındaki öğrenim aşamaları, öğrenim planları ve dönüşlerinde istihdamlarının sağlanması ile ilgili işleri yürütmek ve koordinasyonu sağlamak Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak olarak belirlenmiştir.” (Gülcan, 2018).

Yukarıda yer alan ortaöğretim kurumlarını yöneten, denetleyen ve destekleyen taşra teşkilatı düzeyindeki kurumlar eğitim politikalarını belirlemek, kurumların eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak gibi bazı ortak amaçları paylaşmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Moğolistan ve Türkiye ortaöğretim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları incelendiğinde her iki ülkenin yeni alfabe ile okuma yazma sayılarındaki artış, yeni yasa ve yönetmeliklerin ortaya konması, 1990’lardan sonra özel öğretim kurumlarındaki artış gibi benzerlikler, öğretim kademelerindeki zorunluluk yılı, liseye giriş sistemi, eğitime ayrılan bütçe gibi konularda farklılıklar görülmektedir. Moğolistan’ın bugünkü ortaöğretim sistemi 1990 yılında demokratik geçişten sonra meydana gelen yasal düzenlemeler üzerine kurulmuştur. Türkiye’de ise günümüzdeki ortaöğretim sistemi 1923 yılında Cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından yürütülen yasal düzenlemelere dayalıdır. Bu bağlamda Moğolistan ortaöğretim sistemi Türk ortaöğretim sistemine göre daha yeni tarihlere dayanmaktadır. Kısmen benzer şekilde Odont (2016) da Türkiye ve Moğolistan yükseköğretim sistemini incelediği araştırmasında Türkiye’de yükseköğretim alt sisteminin Moğolistan ile kıyaslandığında daha eski bir tarihçeye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda Moğolistan eğitim sisteminin Türkiye eğitim sistemine göre daha yeni tarihlerde şekillendiği ifade edilebilir. Tarihsel

süreç içerisinde iki ülkenin ortaöğretim sisteminde düzenli değişiklikler yapılmıştır. Türkiye’de 2012 yılında zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır ve ortaöğretim zorunlu olmuştur. Fakat Moğolistan’da zorunlu eğitim 9 yıl olup üst-ortaöğretim (lise düzeyi) zorunlu değildir. 1990’lı yıllardan itibaren iki ülkenin ortaöğretim sisteminde özel eğitim kurumlarının sayısı belirli bir sayıda artmıştır. Araştırmamızın bu bulgusu değerlendirildiğinde Taş ve Aykaç’ın (2019) metasentez yöntemi ile Türkiye’deki ortaöğretim sisteminin sorunlarını inceledikleri çalışmada ortaya konan sonuçlar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Taş ve Aykaç (2019) çalışmalarında, ortaöğretimde yaşanan sistem sorunlarının temelinde özellikle 1980 sonrasında neoliberal politikaların etkisinin olduğunu, söz konusu tarihten sonraki dönemde de tüm eğitim kurumlarında özel eğitime ulusal gelirden olan yatırımların arttığı ifade edilmektedir. Böylece özellikle 1980’ler ve sonraki süreçte Türkiye’de özel öğretim kurumlarının sayısında artış olduğu söylenebilir. Fakat Mesleki ve Teknik ortaöğretimdeki öğrenci oranları oldukça azdır. Yine araştırmamızın bu bulgusu Taş ve Aykaç’ın (2019) çalışma bulguları ile kısmen örtüşmektedir. Bu çalışmada da Türkiye’de yükseköğretime girişte tek bir sınav olmasının aileler ve öğrenciler üzerinde baskı yarattığı, bu sınavda başarılı olma amacı ile ortaöğretimde ve öncesinde gerekli yönlendirmeler ve rehberlik hizmetlerinin yeterli oranda yapılmadığı için mesleki eğitimin işlevselliğini yitirdiği ve belirli bir mesleğe sahip olmayan öğrencilerin üniversiteyi bir umut olarak gördükleri ortaya konmuştur. Meslek liselerine talebin azaldığı ortaya konan diğer bir bulgudur. Çalışmada Türkiye’de mesleki eğitime gerekli önemin verilmemesinin, ortaöğretim düzeyinde belirli bir meslek ve beceri kazandırılmamasının ve gençlerin işsiz kalmak istememesinin yükseköğretime talebi artırdığı vurgulanmıştır.

Moğolistan ve Türkiye’nin ortaöğretim sistemlerinin örgütsel yapıları incelendiğinde her iki eğitim sisteminin örgün ve yaygın eğitimden oluştuğu, ortaöğretimde niteliği artırmak, uluslararası standartları sağlamak gibi ortak amaçları olduğu görülmektedir. Ancak iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinin örgütsel yapıları ve ortaöğretim okul türü açısından farklılıklar göstermektedir. Türkiye’de ortaöğretim dört yıl sürmektedir. “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilmiştir. Bu yasa ile 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmiştir. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sistemi getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak düzenlenmiştir. Moğolistan’da ortaöğretim üç yıl sürmektedir. Hem Moğolistan hem de Türkiye’de ortaöğretim sistemini geliştirmek üzere hazırlanan politika belgelerinde benzer şekilde ortaöğretim niteliğini artırmak, uluslararası standartları uygulamak gibi ortak hedefler konulmuştur. Nitekim MEB 2023 Vizyon belgesinde de ortaöğretimin değişen dünyanın gerektirdiği becerileri sağlayan ve değişimin aktörü olacak öğrenciler yetiştiren bir yapıya kavuşturulması gerekliliği vurgulanmıştır.<sup>11</sup> Kalkınma Planında da sanayinin ihtiyaç duyduğu işgücü profiline belirlenerek bu ihtiyaca dönük mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim, fen liseleri

ve yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının güncellenmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Aynı zamanda Mesleki ve Teknik eğitim ve öğretim niteliklerine ve öğrenci sayısının artmasına büyük bir önem verilmiştir. 10. Kalkınma Planı (MEB, 2013) da “Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimde, program bütünlüğü temin edilecek ve nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir.” hedefi ile bu ihtiyacın önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Moğolistan’da ortaöğretim üst ve alt düzeye ayrılmakta olup lise düzey eğitim ve öğretimi veren üst-ortaöğretim kurumları genel okullar ve eğitim metodoloji kurumlarından oluşmaktadır. Türkiye’de ise ortaöğretim eğitim kurumları genel, mesleki ve din öğretimi kurumlarından oluşmaktadır. Türkiye’nin ortaöğretim sisteminde okul tür sayısı Moğolistan’a göre daha fazladır. Türkiye’de genel ortaöğretim okulları fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor, Anadolu, imam hatip liselerinden oluşurken, Moğolistan’da genel ortaöğretim okulları normal, uzmanlaşmış, ileri, özel ve uluslararası müfredatlı okul türlerinden oluşmaktadır. Ancak okul türlerindeki bu farklılığa ilişkin olarak Türkiye’de 2023 Vizyon belgesinde okullar arasındaki farkın azaltılması için tüm okullarda, okul türü ayırt edilmeksizin, erişimi artırıcı ve kaliteyi sürekli iyileştirici adımlara önem verileceği ayrıca müfredat programlarında da yeniliklere yer verileceği vurgulanmıştır (MEB, 2019). Başaran ve Çınkır (2011) da ortaöğretim kademesindeki problemlere çözüm olarak ortaöğretimdeki çeşitliliğin kaldırılması ve bu çeşitlilik yerine de mevcut eğitim programlarının da dahil olduğu çok amaçlı okullar kurulmasını önermişlerdir.

Moğolistan ve Türkiye’nin ortaöğretim sistemlerinin *yönetsel işleyişleri* incelendiğinde her iki ülkenin de eğitim Bakanlığında yapı ve yönetsel işleyişi bağlamında sık değişimler yaşanması benzer iken ortaöğretim sistemlerinde insan kaynakları bağlamında farklı yönetim biçimine sahip olunması, merkezden ya da yerinden yönetime bağlı olarak farklılaşma görülmektedir. Bu doğrultuda Moğolistan’da ortaöğretim kurumları İl ve Belediye Eğitim Birimleri tarafından yönetilir ve denetlenir. Türkiye’de ise ortaöğretim kurumları merkez ve taşra teşkilatı düzeyinde yönetilmektedir. Moğolistan’da ortaöğretim kurumları İl ve Belediye Müdürlüğü tarafından açılır ya da kapanır. Fakat Türkiye’de bu karar MEB tarafından alınmaktadır. Türkiye ve Moğolistan’ın ortaöğretim kurumlarındaki insan kaynakları yönetimi kıyaslandığında Türkiye’de ortaöğretim kurumlarına yapılan insan kaynakları, Personel Genel Müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. Fakat Moğolistan’da okul müdürlerinin atanması ve görevden alınması İl veya Belediye tarafından ve öğretmenlerin atanması ve görevden alınması ise okul müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. Moğolistan’da ortaöğretim kurumlarında okul yönetim komitesi, öğretmen, öğrenci, veli ve yerel toplum temsilcilerinden oluşturulan ‘Okul Kurulu’ bulunmaktadır. Türkiye’de ise okul yönetiminde kararları okul müdürü vermektedir. Moğolistan’da Mesleki Eğitim, Çalışma ve Sosyal Refah Bakanlığının yönetimi altındadır ve yönetim yapısının istikrarsız ve verimsiz olduğu görülmektedir. Fakat Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim, MEB’in yönetimi altında yürütülmektedir. Aynı zamanda İl ve İlçede Mesleki ve Teknik Eğitim Genel



Müdürlüğü bulunmaktadır. Moğolistan ve Türkiye’de merkeziyetçi bir yönetim anlayışına sahip olma konusunda farklılıklar görülmektedir. Moğolistan yerel bir yapıya sahipken Türkiye’de merkeziyetçi bir yönetim söz konusudur buna ilişkin olarak da Şişman ve Turan (2003) çalışmalarında Türkiye’deki eğitim kurumlarında ortaya çıkan sorunların merkeziyetçi bir anlayışla çözümlenmeye çalışılmasının sorunlar ortaya çıkardığını belirtmişler ve bakanlığın mevcut durumundan daha işlevsel bir yapıya kavuşturularak taşra yönetimine yetki devri yapılmasının ve sorunların yerinden çözülmeye çalışılmasının önemine değinmişlerdir.

Araştırma sonucunda şu önerilere yer verilebilir; Moğolistan ve Türkiye’nin karşılaştırmalı olarak eğitim sistemleri ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda Moğolistan ve Türkiye eğitim sistemleri öğretmen yetiştirme, yönetici yetiştirme, ilköğretim düzeyi, yükseköğretim düzeyi şeklinde farklı kademelerde farklı boyutlarla incelenebilir. Son yıllarda her iki ülkenin ortaöğretim sistemlerinde özellikle mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminde birçok değişiklikler meydana gelmiştir ve bu alanda güncel çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim sistemi ayrı ele alınarak incelenebilir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının ülkelerin kendi eğitim sistemlerini yeniden gözden geçirmeleri, yapacakları reformların alt yapılarını oluşturmaları bağlamında önemli olduğu aşikârdır; bu bağlamda ülkeler gelişmiş, gelişmekte olan ülkelerdeki sistemleri incelemeli kendi güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymalıdır; buradan hareketle hem Moğolistan hem de Türkiye’nin farklı ülkelerde farklı kademelerle karşılaştırmalı çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir.

## Kaynakça

- ADA, S. ve Baysal, Z. N. (Edt.) (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- AKARSU, F. (2005). Ülkeler ve eğitim sistemleri: Karşılaştırma yazıları (1. Baskı). Nobel Yayınevi.
- AKÇAY, R. C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Anı Yayıncılık.
- AKSİT, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 29-137. <http://yoksis.bilkent.edu.tr/pdf/files/10.1016-j.ijedudev.2006.07.011.pdf>
- AKTAŞ, H. İ. (2018). *Türk eğitim sisteminin sorunlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- ALBAYRAK, F. (2015). Moğolistan’da Türklük bilimi çalışmaları üzerine açıklamalı bir kaynakça denemesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3) 918-954. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/137054>
- ARSLAN, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası-yükseköğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 37-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23749/253025>

## Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Karşılaştırılması

- ATAY, U. (2006). *Neo-Liberal küreselleşme sürecinde kamu hizmeti anlayışında dönüşüm: Türkiye'deki ortaöğretim sisteminde yeniden yapılanma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BALCI, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (5. Baskı.). Pegem Akademi.
- BALIDEDE, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BANZRAGCH, O. (2010). *Education and the labor market in central Asia: The cases of Mongolia and Tajikistan*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Columbia University.
- BAŞARAN, İ. ve Çınkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınevi.
- BATKHUYAG, B., & Dondogdulam, T. (2018). Mongolia case study - The Evolving education needs and realities of nomads and pastoralists. *UNESCO, Global Education Monitoring Report*. 1-11. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266056>
- ÇELEBİ, M.ve Sevinç, Ş. (2019). Öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. M. Kılıç ve M. Eraslan (Ed.), *6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi* içinde (ss. 157–172). Asos, Elazığ.
- DEMİR, N. (2019). *1960-1980 darbeleri arasında Türkiye'de ortaöğretimde tarih eğitimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- DEMİRBAŞ, A. (2010). *Ortaöğretimin öğretim süresi bakımından değerlendirilmesi*. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ortaog\\_ogrt\\_s%C3%BCresi\\_bak\\_deger.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ortaog_ogrt_s%C3%BCresi_bak_deger.pdf)
- DEMİRKAYA, H. ve Sarpel, E. (2018). Eğitim ve geliştirme uygulamalarında yeni nesil bilişim teknolojilerinden sanal gerçeklik, bulut bilişim ve yapay zekâ. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 40, 231-245. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kdeniz/issue/41142/460145>.
- ERDENEBAATAR, C. (2017). *Moğolistan ve Türkiye'deki okuma derslerinde eleştirel düşünme stratejilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ERDOĞAN, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256441>
- ERDOĞAN, İ. (2015). *Eğitim bilimleri ve milli eğitime dair* (4. Baskı.). Nobel Yayınevi.
- FIRAT, S. ve Firat, O. Z. (2017). Sanayi 4.0 üzerine karşılaştırmalı bir inceleme: Kavramlar, küresel gelişmeler ve Türkiye. *Toprak İşveren Dergisi*, 114, 10-23.
- GÖÇKAN, A. (2019). *Türk Eğitim Sistemi ile Alman eğitim sisteminde kademeler arası geçişlerin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- GÜLCAN, M. G. (2018). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Necati Cemaloğlu ve Murat Gürkan Gülcân (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Okul Yöntemi* içinde (1. Baskı., ss. 1-49). Pegem Akademi.
- KIRAL, E. (2019). Milli eğitim bakanlığı örgütlenmesi. Uğur Akın (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (3. Baskı, ss. 78-115). Pegem Akademi.

- MEB (2014). 19. Milli eğitim şurası kararları. <http://www.meb.gov.tr/>
- MEB (2018). Milli eğitim istatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- MEB (2019). 2023 Eğitim vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- MEKBSB (2019). *Country background report*. Mongolia: Ulaanbaatar.
- MİK (2019). *Education and science*. Mongolia: Ulaanbaatar.
- MUNKHBAYAR, B. (2009). *Moğolistan'da Türk imajı: Üniversite öğrencilerine yönelik alan araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/29757>
- NATSAGDORJ, B. (2018). Tradition and renovation of qualification of local education administrators. *Journal of Educational Research*, 03(141),7-17.
- ODONT, G. (2016). *Moğolistan ve Türkiye yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖNSOY, R. (1991). Cumhuriyetten bugüne ilk ve ortaöğretimimiz ve bazı meseleleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88334>
- OROSOO, B. A. (2012). *Moğolistan'da ortaokul ve liselerde tarih eğitiminin gelişimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- OYUNTSETSEG, O. (2000). *Some historical problems of secondary schools of Mongolia*. [Unpublished master's thesis]. National University of Mongolia.
- ÖZGEN, B. (1994). *Türkiye'de anadolu liseleri*. Bornova Belediyesi.
- ÖZTÜRK, H. (2010). *Türkiye'de ortaöğretim kademesi ile ilgili son on yıldaki sayısal değişimler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- RAZON, N. (1982). *Türkiye'de ortaöğretim ve sorunları*. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5705/2226>.
- SARI, A. (2015). Türkiye'de eğitim gören Moğolistanlı üniversite öğrencilerinin demografik yapıları ve memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SCHWAB, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Portfolio Penguin.
- SHAGDAR, B. (2004). *Public administration and civil service reform in Mongolia*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Manchester.
- SHAGDAR, S., & Batsaikhan, B. (2009). *The history of Mongolian education*. The Ministry of Education, Culture, Science and Sports.
- ŞİMŞEK, S. (2012). *Türk eğitim sisteminin yapısal özellikleri bağlamında 1980 sonrasında Türkiye'de eğitim iktidar ilişkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- ŞİŞMAN, M. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (8. Baskı.). Pegem Akademi.
- ŞİŞMAN, M. (2017). *Eğitim bilimine giriş* (17. Baskı.). Pegem Akademi.

## Moğolistan ve Türkiye Ortaöğretim Sistemlerinin Karşılaştırılması

- ŞİŞMAN, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: Teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 300-315. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108442>
- SÖZER, E. (1996). Türk eğitim sisteminde ortaöğretim programları ve uygulamalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 116-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10390/127124>
- STEİNER-KHAMSİ, G. (2007). Mongolia country case study. *UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155585>
- STEİNER-KHAMSİ, G., & Stolpe, I. (2007). Decentralization and recentralization reform in Mongolia : Tracing the swing of the pendulum. *Comparative Education*, 40(1), 29-53. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305006042000184872>
- STEİNER-KHAMSİ, G.; & Batkhuyag, B. (2017). Mongolia case study on accountability in education. *UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259547>.
- T. C. KALKINMA BAKANLIĞI (2019). 11. *Kalkınma Planı (2019-2023)*. Ankara.
- T.C. KALKINMA BAKANLIĞI (2013). 10. *Kalkınma Planı (2014-2018)*. Ankara.
- TAŞ, S. ve Aykaç, N. (2019). Türkiye’de ortaöğretim sisteminin sorunları ve değerlendirilmesi: Bir meta sentez çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 22-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/54572/706356>
- TİKA.- Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı. (2018). *Moğolistan*. <https://www.tika.gov.tr/upload/2018/MO%C4%9EOL%C4%B0STAN%20BRO%C5%9E%C3%9CR/Mogolistan.pdf>.
- TÜBA. (2011). *Türkiye’de ortaöğretimin sorunları ve öneriler: Eğitim çalıştay raporu*, Ankara.
- TÜİK (2021). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2020* <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2020-37210>.
- ULAMBAYAR, D. (2020). Moğolistan ve Türkiye ilişkileri: De Facto’dan De Jüre’ye. *Doğu Asya Araştırmaları Dergisi*. 3(6), 132-147. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dasad/issue/55758/762932>
- UN. (2021). *Mongolia*. <http://data.un.org/en/iso/mn.html>.
- UNDP. (2019). *Human development report 2019. Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century*. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>
- UNESCO. (2014). *Education Systems in ASEAN+6 Countries : A comparative analysis selected educational issues*. <https://www.right-to-education.org/resource/education-systems-asean6-countries-comparative-analysis-selected-educational-issues>.
- YEMBUU, B. (2010). *Mongolia. international encyclopedia of education*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01421-4>.
- YEMBUU, B., & Munkh-Erdene, K. (2006). *Literacy Country Study: Mongolia*. Ulaanbaatar
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# EĞİTİMDE MULTİDİSİPLİNER, DİSİPLİNERARASI VE TRANSDİSİPLİNER KAVRAMLARI

## DERLEME MAKALESİ

**Sibel İNCİ<sup>1</sup>, Volkan Hasan KAYA<sup>2</sup>**

1 Dr., Öğretim Görevlisi, Kocaeli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, sibel.inci@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0945-7632.

2 Doç. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, volk.has.an@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8991-0187.

**Geliş Tarihi:** 29.03.2021 **Kabul Tarihi:** 28.06.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.905241

**Öz:** Dünyanın yaşadığı son salgın ile birlikte tüm ülkelerin ve ekonomi, siyaset, sağlık ve eğitim gibi tüm sistemlerin birbiri ile ne kadar iç içe olduğunun tam manasıyla anlaşılmasıyla bütüncül yaklaşımı doğru anlamak daha da önem kazanmıştır. Eğitim programlarında her bir disiplinin ayrı ayrı ele alınması güncel problemlere çözüm üretmenin önünde bir engel oluşturmakta ve gereken zihin yapısı bir türlü sağlanamamaktadır. Gerçek yaşamda sorunlara çözümler üretebilmek için farklı disiplinlerin birbiri ile işbirliği yapması gerektiği görülmüştür. Bu nedenle, gerçek hayata hazırlık olan okullardaki programların yeniden düşünülmesi ve daha bütüncül anlayışın benimsenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak disiplinlerin entegrasyonunun ne olduğuna dair kavram karmaşaları söz konusudur. Bu çalışmanın amacı da eğitimde entegrasyon örnekleri olan multidisipliner, disiplinlerarası ve transdisipliner kavramlarını açıklamak ve eğitime dair bazı uygulama örneklerine yer vermektir.

**Anahtar Kelimeler:** multidisipliner, disiplinlerarası, transdisipliner, bütüncül yaklaşım

## **MULTI-DISCIPLINARY, INTERDISCIPLINARY AND TRANSDISCIPLINARY CONCEPTS IN EDUCATION**

### **Abstract:**

With the recent epidemic in the world, understanding how intertwined all countries and systems such as economy, politics, health and education are, and it has become even more important to understand the holistic approach correctly. However, since each discipline is handled separately in educational programs, it creates an obstacle in producing solutions to current problems and the necessary mind-set cannot be achieved. It has been observed that different disciplines should cooperate with each other in order to produce solutions to problems in real life. For this reason, it is understood that the programs in schools that prepare students for real life should be reimagined and more holistic approach should be adopted. However, there are some confusions about what the integration of discipline is. The aim of this study is to explain the multi-disciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary concepts, which are examples of integration in education, and to include some practical examples of education.

**Keywords:** multi-disciplinary, interdisciplinary, transdisciplinary, holistic approach

### **Giriş**

Eğitim sistemleri bir ülkeden diğerine farklılıklar göstermektedir ancak çağımızın zorluklarının küresel boyutta yaşanması eğitim sorunlarının da küreselleşmesini beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, çağımızdaki yeni ortak eğitim anlayışı bazı küresel hedefleri içermektedir. Bunlar; öğrenmeyi bilmek, yapmayı öğrenmek, birlikte yaşamayı öğrenmek ve olmayı öğrenmektir (Nicolescu, 1999). Ayrıca, araştırmalar, eğitimin özellikle yeni teknolojiler aracılığı ile yeni anlayışlar ve öğretim yaklaşımlarını gerektiren şekilde değişmekte olduğunu da göstermektedir. Bu nedenle, yeni teknolojik ortamlara içerik üretmenin ötesinde, planlı ve sistematik bir şekilde, öğretim ile ilgili kavram ve anlayışların tamamen değişmesini gerektiren metodolojik bir dönüşüme ihtiyaç olduğu da görülmektedir (Flogie ve Aberşek, 2015). Tüm dünyayı ilgilendiren ayrıca sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında da yer alan iklim değişikliği, sağlık alanındaki eşitsizlikler ve sosyal sorunlar ile ilgili olarak disiplinlerin bir arada çalışması, disiplinlerarası bir anlayış geliştirmesi ve hatta disiplinlerin ötesinde anlayışlarla problemlere çözüm üretilmesi gerekmektedir. Eğitim alanına bakıldığında karmaşık gerçek dünya sorunları söz konusu olduğunda probleme dayalı öğrenme formatları, vaka çalışmaları, saha çalışması, keşif veya sorgulayarak öğrenme ve ben-

zeri pedagojik formatlar gündeme gelmektedir (Klaassen, 2018). Ancak bu pedagojik yöntemlerin etkin şekilde yürütülememesi ve altında yatan eğitimsel felsefenin yeteri kadar anlaşılabilmesi son yüzyılda yaşadığımız çeşitli toplumsal sorunları çözmekte neden yeteri kadar başarı sergileyemediğimizi açıklamaktadır. Disiplinlerin farklı şekillerdeki entegrasyonu, eğitim felsefeleri buna bağlı olarak eğitim yöntemleri ile doğrudan ilişki içindedir. Programlar geliştirilirken hangi entegrasyon yaklaşımının kullanılacağını belirleyen öğrenme durumlarının tespiti ve kullanılacak yöntemlerin seçiminde disiplinlerin entegrasyon amacının doğru şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Ancak genel olarak farklı entegrasyon biçimleri disiplinlerarası kavramı ile ifade edilmektedir. Burada ortaya çıkan kavram karmaşasının netleşmesi programların dizayn edilmesinde kolaylık sağlamak ve hangi yöntemlerin kullanılacağını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, STEM eğitimi disiplinlerarası entegrasyon biçimini kullanan bir eğitim anlayışıdır. Aynı zamanda STEM, birçok paydaş ve alanı kapsamaya ve güncel sorunları çözmeye yönelik olması bakımından transdisipliner bir entegrasyon biçimi olarak da tanımlanmaktadır (Gencer, Doğan, Bilen ve Can, 2019). Ancak bu konuda hala bir netlik olmamakla birlikte süregelen bir araştırma alanı olarak göze çarpmaktadır. Bu entegrasyon biçimlerinin farklılıkları çeşitli boyutlarda sorunları ele alması ve farklı paydaşlarla ortaklık yapılmasından kaynaklanabilmektedir. Ancak öğrenme durumlarına en uygun olan entegrasyon biçimini tespit etmek öncelikle öğrenme alanı ve ayrıca paydaşların rolleri açısından program dizayn edenler ve karar vericiler için ve ardından hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağını tespit etmek ve rollerini doğru bir şekilde kavrayabilmeleri açısından uygulayıcılar için önemli kolaylıklar sağlayabilir.

En son yaşanan COVID-19 pandemisi ve bir süredir dikkat çekilmeye çalışılan küresel çevre problemlerine henüz etkili çözümler bulamamış olmakla birlikte ülkelerin ve tüm disiplinlerin bir arada çalışarak bu problemleri çözebilecekleri inancı her geçen gün artmaktadır. Bu dönüşümü gerçekleştirebilmek için ülkelerin eğitim sistemlerinde bütüncül bakış açısına doğru bir eğilim olduğu gözlenmektedir. Bütüncül bakış açısı disiplinlerin birbiri ile ilişkisini görmek ve uygulamada bütüncül bilgiyi kullanmak anlamına gelmektedir. Ancak bütüncül yaklaşımı olanaklı kılan disiplinlerarası, multidisipliner ve transdisipliner gibi entegrasyon yaklaşımları genelde birbirlerinin yerine kullanılmakta ve süreçleri tam olarak bilinmemektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı bu yaklaşımları tanımlamak, süreçlerine yer vermek ve okul ortamı için örnek uygulamalar paylaşmaktır.

### **Disipliner Anlayıştan Bütüncül Yaklaşımına Doğru**

Disiplin kavramı, “Öğretim konusu olan veya olabilecek bilgilerin bütünü, bilim dalı” olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2020). Modernizm yaklaşımı doğrultusunda her bir disiplin inceledikleri alan için kendine özgü kavramlar geliştirerek diğer disiplinlerle olan ilişkilerini bulanıklaştırmışlardır. Oysa bilim tarihi incelendiğinde eskiden bilim insanlarının bütüncül yaklaşıma uygun olarak birden fazla disiplin

linde bütüncül anlayışla eğitim aldıkları görülmektedir. Örneğin, İbn-i Sina'nın felsefe eğitimi almasının yanı sıra farklı disiplinlerde (hukuk, edebiyat, matematik, tıp gibi) de kendini geliştirdiği, ilgi odağına da metafiziği yerleştirdiği görülmektedir. Bu sayede bilim insanları günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm üretirken bütüncül bir anlayışla edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak çözüm önerileri ortaya koymuşlardır.

Okullarda programlar konu alanı odaklı ele alınabileceği gibi öğrenci merkezli veya toplumsal sorun merkezli de oluşturulabilirler (Ornstein ve Hunkins, 2004). Ancak dünyada eğitim programları genelde konu alanı odaklı olarak ele alınmaktadır. Modernist anlayışa ait bu yaklaşım bazı problemleri çözmede yetersiz kalmaktadır çünkü her bir disiplin probleme kendi kavram ve yöntemleriyle yaklaşmakta ve diğer disiplinlerle ilişkisini göz ardı etmektedir. Modernist dönemde ihtiyaç duyulan insan tipi için okulları oluştururken dönemin ekonomik kalkınmasına hizmet edecek fabrika sisteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu dönemde parçalara ayıran ve farklı uzmanlıklar oluşturmayı hedefleyen "konu alanı" anlayışı benimsenmiş ve bu anlayış derslerin birbirinden kopuk şekilde verilmesi yoluyla da halen devam etmektedir. Ayrıca, modernizmin kesin sınırlar çizen ve sınıflandırmayı benimseyen anlayışı, disiplinlerin dersler halinde ayrılması ile okulların yapısı ve içeriğinin oluşturulmasında önemli etkisi olmuştur. Diğer yandan modernizmin eleştirisi olarak ortaya çıkan ve nesnellikten öznelliğe geçişi ifade eden Post modern anlayışın etkisiyle okullar, öğretmen odaklı ve tek doğru bilgi anlayışından uzaklaşmaya çalışmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışına da temel teşkil ederek daha çok bireyin anlamı kendisinin oluşturduğu ve çokluk içeren öğrenci merkezli anlayışa geçilmesine neden olmuştur. Piaget'nin öne sürdüğü "yapılandırmacı" teoriye göre bilgi öğrenenin zihninde oluşturulur ve öğrenen bilgiyi inşa eder ve dönüştürür (Applefield, Huber ve Moallem, 2001). Bu nedenle birey bilginin alıcısı değil üreticisidir. Bu bilgiyi üretecek birey yapılandırmacı anlayışın bir diğer özelliği olan faydacılığı da sorun çözerken kullanacaktır. Zira bilgi eğer faydalı ise oluşturulmaktadır. Bir sorun ile karşılaşıldığında zihinsel yapısı disiplinlere ayrılmış birey, her bir konu alanının kendi sınırlılıkları nedeniyle, gerçek hayat problemlerini çözmekte yeteri kadar etkili olamamaktadır.

Entegrasyon teorisini kurmak için ilk ontolojik temellendirmeyi Newell yapar. Modeli "bütünleştirici disiplinlerarasılık" olarak adlandırılır. Daha uzun bir geçmişe sahip olmasına rağmen, 1970'lerin sonlarına doğru disiplinlerarası çalışmalar, bütüncül bir yaklaşımla disiplinlerin bütünleştirilmesine odaklanmıştır. Disiplinlerarasılık ile ortaya çıkan entegrasyon anlayışı disiplinler iç görüleri bilgi birikimine entegre etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, bu anlayışın amacı alanların ayrı ayrı çalışmasından daha etkili olan bir eylem zemini sağlamak ve yeni bir söylem yaratmaktır (Henry, 2018). Disiplinlerarası araştırma, dâhil edilen farklı bilgi alanlarının genişliğine göre değişse de disiplinlerarası olmanın ölçütü iki veya daha fazla disiplini içermesidir. Ancak, genel görüş sosyoloji ve psikososyal gibi iki bitişik disiplinin etki-



leşiminin yeterli olduğu yönündedir. Genetik ve sosyoloji gibi disiplinlerin bir araya gelmesi genelde imkânsız olarak görülmektedir (Danermark, 2019). Oysa disiplinlerin birbiri ile çok daha karmaşık ilişkileri vardır. Örneğin, Newell (2001) disiplinlerarası anlayışı asit yağmuru örneği ile açıklar. Asit yağmuru, küresel ekonomik ve finansal sistem tarafından yönlendirilen politik sistemlerce insanın ekonomik faaliyetleri tarafından üretilir. Fiziksel çevre ile meteorolojik, kimyasal, biyolojik ve fiziksel olaylar aracılığıyla etkileşirken jeolojik, kimyasal ve hidrolojik döngü yoluyla insana ait nesnelere ve faaliyetlere ve ekosistemlere, ayrıca arka bahçemizdeki asılmış çamaşırlara ve şehir merkezindeki heykele zararlı etkileri olur. Ekosistemlerin tümü daha büyük bir karmaşık sistemin bileşenleri veya alt sistemleri olarak düşünülebilir. Asit yağmuru da bu ekosistemlerin bir ürünüdür. Disiplinlerarası çalışan kişilerin karşılaştıkları zorluk ise bölgedeki asit yağmuru sorununun bu bağlantılarını anlayarak tutarlı çözümler önermektir. Bu sorunların çözümü için öncelikle bu ilişkilerin anlaşılması gereklidir.

Bütüncül yaklaşımı kullanan program anlayışı disiplinleri farklı şekillerde bir araya getirerek öğrenenin bütünlüğünü sağlamayı amaçlar. Ayrıca problemlere farklı şekilde bakabilmek ve ilgili disiplinlerin kavram ve yöntemlerinden faydalanarak çözüm üretmeleri beklenir. Hem ontolojik hem de epistemolojik konular, disiplinlerarası araştırma sürecinin tüm aşamalarında ele alınmalıdır. Bütüncül anlayışta her bir disiplinin birbiri ile entegrasyonu farklı şekillerde gerçekleşebilir. Davison, Miller ve Metheney (1995) beş entegrasyon modelinden oluşan bir çerçeve önermiştir. Bu beş model; disipline özgü (örneğin, kimya ve biyolojiyi entegre etme), içeriğe özgü (örneğin, matematik ve astronomide ölçek kavramının kullanıma), süreç (veri toplama, analiz etme ve raporlama gibi becerileri kullanma), metodolojik (örneğin, öğrenme döngüsünü kullanma) ve tematik modelleri (örneğin seçme güneş sistemi gibi bir tema ve bu tema etrafında diğer kavramları öğretme) içermektedir (Akt. Braskén, Hemmi ve Kurtén, 2020). Danermark (2019) da disiplinlerarası araştırma süreci için beş önemli adım belirlemiştir. Bunlar planlama aşaması, disiplin aşaması, disiplinlerarası anlayışla karakterize edilen bir ekip çalışması aşaması ve son aşama disiplinlerarası araştırmanın en temel yönünü içeren bilginin entegrasyonudur. Son aşamada ilgili yapıların ve mekanizmaların bütünsel anlayışı ortaya konur (Danermark, 2019). Böylece bir sorunun çözümünde yeni bir anlayış ortaya çıkarılmış olur. Newell (2001) ise kendi disiplinlerarası teorisini belli aşamalarla tanımlamıştır. Bu aşamalar;

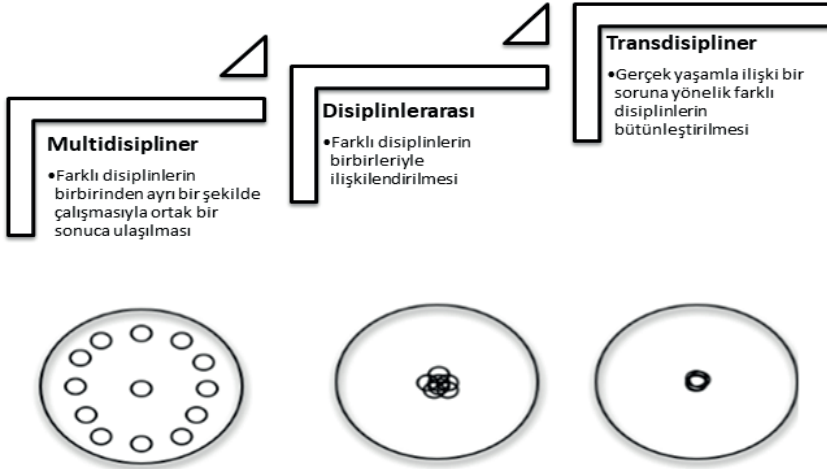
- “Problemi tanımlama,
- İlgili disiplinlerin belirlenmesi,
- Her disiplinin ilgili kavramları, teorileri ve yöntemlerinin çalışma komutunu geliştirmek,
- Mevcut tüm disiplin bilgilerini toplamak ve yeni bilgileri aramak,
- Sorunu her disiplinin bakış açısından incelemek,

- Soruna disiplinler bakış açısı kazandırmak” ( Newell, 2001, 15).

Daha kapsamlı bir perspektif olarak tanımladığı aşamalar ise;

- “Her bir disiplinin varsayımlarını açıklayarak iç görülerindeki çatışmaları belirlemek, farklı terimlerdeki ortak anlamlar veya farklı anlamlara sahip terimleri bulmak;
- Belli bir problem bağlamında varsayımları ve terminolojiyi değerlendirmek;
- Ortak bir kelime dağarcığı ve varsayımlar dizisi doğrultusunda çalışarak çatışmaları çözmek;
- Ortak zemin yaratmak;
- Sorunla ilgili yeni bir anlayış oluşturmak;
- Yeni anlayışı yakalayan bir model (metafor, tema) üretmek;
- Problemi çözmeye çalışarak anlayışı test etmek” ( Newell, 2001, 15).

Diğer yandan entegrasyonun üç farklı yaklaşımla ele alındığı ancak çoğu zaman bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; multidisipliner yaklaşım, disiplinlerarası yaklaşım ve transdisipliner yaklaşım olarak sınıflandırılır. Bu yaklaşımlar entegrasyonu hem yönetsel hem de içerik olarak farklı ele almaktadır. Şekil 1 bu entegrasyon biçimlerinin temel anlayışlarını göstermektedir.



Şekil 1. Multidisipliner, Disiplinlerarası ve Transdisipliner Yaklaşımlar (Kaufman, Moss ve Osborn, 2003, Akt. Helmane and Briška, 2017; Jensenius, 2012'den uyarlanmıştır.)

Bu entegrasyon yaklaşımlarının temel ortak noktası birden fazla disiplinin etkileşimidir ancak birbirleri ile ilişkileri sadece işbirliği olarak tanımlanamaz. Multidisipliner yaklaşımda birden fazla disiplinin yer alması birbirlerinin kavramlarını kullandıkları anlamına gelmezken; disiplinlerarası ilişkide disiplinlerin iç içe geçtiği görülmekte ve kavramların anlaşılması ve ortaklıklarının bulunması önem kazanmaktadır. Transdisipliner anlayışta ise güncel problemlere ilişkin yeni kavramların üretilmesi gerekmektedir. Bu entegrasyon modellerinin temel özellikleri ve örnekleri verilerek daha iyi bir kavramsallaştırma yapmak mümkündür. Bu kavramsallaştırma sonucunda program dizayn edenler ve uygulayıcılar bu entegrasyon modellerinin süreçlerini daha iyi anlayabilecek ve uygulamada bu süreçleri daha iyi yönetebileceklerdir.

### **Multidisipliner Yaklaşım**

Multidisipliner (Çok disiplinli), bir konu ya da problemi ele alırken birden fazla disiplinin sınırlı bir şekilde bir araya gelmesidir (Ülgen, 2017). Diğer bir deyişle, farklı disiplinlerde çalışan kişilerin kendi disiplinlerinden yararlanarak birlikte çalışmalarıdır (Jensenius, 2012). Program entegrasyonu, proje veya probleme dayalı yaklaşımlar kullanılarak gerçekleştirilebilir çünkü bu yöntemler bilim adamlarının ve mühendislerin gerçek dünyada çalışma şekline de uygundur (Krajcik ve Czerniak, 2014). Proje çalışmaları esnasında öğrencilerin kendi problemlerini seçip tanımladığı, kendi kendine yönlendirdiği bağımsız ve aktif öğrenimin kolaylaştığı görülmektedir (Braskén, Hemmi ve Kurtén, 2020). Çok disiplinli çalışmayı gerektiren projeler aracılığıyla öğrencilerin öğrenmeye dair anlayışları da geliştirilmiş ve daha geniş perspektiften bakmaları sağlanmış olur.

Finlandiya ulusal programı multidisipliner anlayışla şekillendirilmiştir. Finlandiya'daki çekirdek müfredat, öğrenciler okul çalışmalarını planlamada ve özellikle multidisipliner projelerde aktif rol alırlarsa öğrenmenin daha ilham verici ve anlamlı olacağı anlayışı üzerine kuruludur. Bu çekirdek program bir çerçeve olarak belirlenmiştir ve öğretmenler bu programın amaçlarını ve içeriğini somutlaştırmakla görevlendirilmiştir. Oldukça otonom oldukları bilinen Finlandiyalı öğretmenlerden yılda en az bir «çok disiplinli öğrenme modülü» tasarlamalarını beklemektedir. Bu modüllerin özellikle öğrencilerin ilgisini çeken olaylar veya konulara odaklanması ve öğrencilerin de bu çalışmaların planlama sürecine katılmaları beklenmektedir (Braskén, Hemmi ve Kurtén, 2020). Multidisipliner yaklaşım öğrencilerin çalışmalarında kullanılabileceği gibi ders materyallerinin üretiminde de kullanılabilir. Şekil 2 bir ders içeriğinin hazırlanmasındaki multidisipliner yaklaşımı göstermektedir.



Şekil 2. Multidisipliner Yaklaşım Örneği

Şekil 2’de görülen fen bilimleri dersine dijital içerik geliştirmek için multidisipliner yaklaşım kullanılabilir. Bu yaklaşımın gerçekleşebilmesi için her bir alanın kendi uzmanlık alanlarında iş yapmaları beklenir. Öncelikle fen bilimleri öğretmeni alan içeriğini hazırlar. Görsel ve dijital üretim için grafik ve ses tasarımcısı içerik üzerinde çalışır. Ardından dijital kurgu ve montajların gerçekleştirilmesi için içerik dijital kurguya yönlendirilir. Hazırlanan videoların öğrenme yönetim sistemine aktarılması için ise çoklu ortam tasarımcısına yönlendirilir. Böylece her bir alan uzmanının katkıları ile dijital içeriğin yayınlanması süreci başlatılır. Dijital içerik hazırlama süreci parçalara ayrılarak her bir parçası hazır edildikten sonra bir sonraki ilgili birime iletilmesi ile bu çalışma multidisipliner yaklaşımla üretilmiş olur.

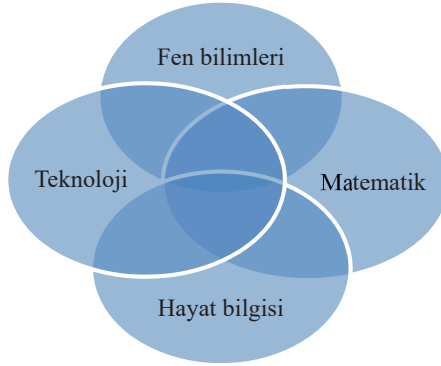
Okul ortamında multidisipliner yaklaşım için çevre bilincini kazandırmak örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin çevre bilincini kazanabilmesi için ortak yürütülecek proje çalışmaları yapılabilir. Bunun için farklı disiplinlerin kavramları kullanılarak bir temel oluşturulabilir. Öğrencilerin bazıları fen bilimleri dersinde çevre dostu teknolojik araçlar geliştirebilir. Ardından bu çevre dostu aracın tanıtım ve insanların çevreye duyarlılığını artırmak için bazı öğrenciler görsel sanatlar dersinde afiş, bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde animasyon hazırlayabilir, bazıları da müzik dersinde beste yapabilir. Bu sayede öğrencilere görev dağılımı yapıp farklı derslerde edinilen kavramları kullanarak sonuçlara ulaşmaları istenebilir ve bu şekilde multidisipliner öğrenme modülleri geliştirilebilir. Böylelikle öğrenciler disiplinler arasındaki bağlantıyı fark edebilirler.

### Disiplinlerarası Yaklaşım

Disiplinlerarası öğretim belirli bir problemi veya konuyu ele alarak farklı konu alanlarının bir araya getirilmesiyle anlamlı bir bütünlük oluşturulması sürecidir (Yıldırım, 1996). Diğer bir deyişle, disiplinlerin gerçek bir sentezini kullanarak farklı disiplinlerden bilgi ve yöntemleri bütünleştirmektir (Jensenius, 2012). Bu yaklaşım, yalnızca karmaşık sistem durumlarında kullanılır (Newell, 2001). Farklı bilim dallarının

sahip olduğu farklı ufuk çizgilerinin birbirleriyle kesişmesine imkân sağlamak farklı bakış açılarıyla bir soruna çözüm üretme imkânı sunmaktadır. Disiplinlerarası kavramı, çoklu zekâyı anlayışını temsil etmekte ve bireylerin bilişsel, soyut düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişmesine imkân sağlamaktadır (Çoruh, 2010).

Disiplinlerarası yaklaşım son yıllarda özellikle lisans programlarında kullanılmaktadır. Örneğin klinik teknoloji bölümünde öğrenciler bilim, tıp ve teknoloji alanlarında eğitim alarak her alanın kavramlarını ve yöntemlerini kullanarak problemlere farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak çözümler üretebilmektedir. Bu eğitim anlayışıyla hastaların ihtiyaçlarını karşılamak ve teşhis koymak için hem teknolojik hem de tıbbi bilgi ve tıbbi beceriler (bir tıp uzmanı ile işbirliği içinde) ayrıca tıbbi problemler için teknolojik çözümler tasarlama becerisi kazanmaktadırlar (Klaassen, 2018). Programda disiplinlerarası yaklaşım kullanılarak fen bilimleri, matematik, teknoloji, hayat bilgisi içeriklerindeki kavram ve yöntemlerin birlikte kullanılmasını sağlayacak probleme dayalı proje ödevleri ile öğrencilerin bakış açıları parçadan bütüne doğru değiştirilebilir. Böyle bir çalışma Şekil 3’de görülen çevre problemlerinin çözümünde ele alınabilir.



Şekil 3. Disiplinlerarası Yaklaşım Örneği

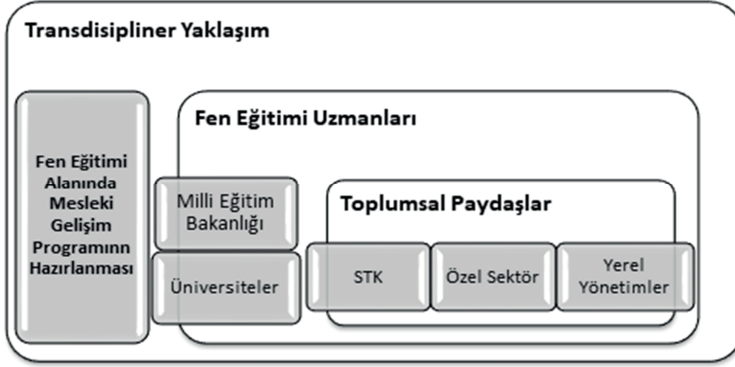
Şekil 3’teki disiplinlerarası anlayışı uygulamak üzere öğrenciler kendi buldukları bölgede söz konusu olan atıkların geri dönüşümü üzerine çalışabilirler. Fen bilimleri dersinde gördükleri atıkların türleri ile ilgili bilgileri ve hayat bilgisi dersinde gördükleri insan hayatına olumsuz etkileri olan maddelerin bilgisini birleştirerek bu probleme çözüm için teknolojiyi kullanarak geri dönüşüm için bir model tasarlayabilirler. Bu modeli yapabilmek için matematik dersinin kavramlarını da kullanabilirler. Böylece karmaşık olan bir duruma farklı disiplinlerin kavramları ile yaklaşmış olurlar. Ortaya çıkan ürün disiplinlerin kavramlarını ve yöntemlerini bir araya getirerek yeni bir çözüm üretmeyi sağlar. Okul ortamında disiplinlerarası yaklaşıma STEM eğitimi de örnek gösterilebilir. STEM eğitimi ile öğrenciler soyut bağlamdaki fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarını bir araya getirerek somut işlere dönüştürmeyi öğ-

renirler. STEM eğitiminde disiplinler farklı oranlarda entegre edilebilmektedir. Ayrıca, teknoloji veya fen gibi disiplinlere biraz daha ağırlık vererek dizayn edilebilmektedir. Bu farklı entegrasyon biçimleri literatürde çeşitli isimlerle yer almakta ancak bu anlamda bir uzlaşma henüz sağlanmış görünmemektedir. Özellikle bütünleşik STEM eğitimi olarak adlandırılmakta ve entegrasyon çeşitliliğine de bir anlamda vurgu yapılmaktadır. STEM eğitimi ile ilgili bu kavram karmaşaları özellikle programcılar ve uygulayıcılar açısından belli güçlükler çıkarmaktadır. English ve Mousoulides (2015) tarafından disiplinlerarası STEM eğitimine okul ortamında örnek olabilecek şöyle bir çalışma kurgulanmıştır. 6. Sınıf öğrencilerden yıkılan bir köprü'nün tekrar yapılması için işbirlikçi bir öğrenme ortamı hazırlanmıştır. Burada hedeflenen öğrencilerin dizayn etme, problem çözme, deneme, tekrar gözden geçirme, ürünü geliştirme ve iyileştirme becerilerini geliştirmektir (English, 2016).

### **Transdisipliner Yaklaşım**

“Trans” ön ekinin belirttiği gibi, transdisiplinerlik, aynı anda tüm disiplinler, farklı disiplinler arasında ve tüm disiplinlerin ötesindedir. Hedefi bilgi birliği içeren mevcut dünyayı anlamaktır (Nicolescu, 1999). Transdisipliner yaklaşımda, tüm disiplinler en yenilikçi, öngörülemeyen çözümlere ulaşmak için bir araya getirilir. Gerçek hayat sorunlarına odaklanan transdisipliner anlayış, proje tabanlı öğrenmeyle öğrencilerin ilgi ve merakları etrafında öğrencinin sorularına odaklanır (Gencer, Doğan, Bilen ve Can, 2019). Transdisiplinerlik hem yeni bir vizyon hem de deneyimleri gerektirir. Benlik bilgisi ve bilginin bütünlüğüne yönelik bir kendini dönüştürme yolu ve toplumda yeni bir yaşama sanatının yaratılmasıdır (Nicolescu, 1999). Transdisipliner görüşte öğrenmeyi bilmek, yapmayı öğrenmek, birlikte yaşamayı öğrenmek ve olmayı öğrenmeyi birbirine bağlayan bir trans-ilişki vardır. Uygulanabilir bir eğitim, sadece bir bileşene değil, bütünlüğe yönelik olan bir eğitim olabilir (Nicolescu, 1999). Bu yaklaşımda proje tabanlı öğrenme kullanılabilir. Örneğin, öğretmenler müfredatı öğrenci soruları etrafında düzenler ve öğrenciler transdisipliner yaklaşımı uygulayarak sorunlarını çözerken yaşam becerilerini geliştirirler (Helmane ve Briška, 2017). Ayrıca, toplumsal paydaşların katılımıyla bütüncül ve ortak üretim gerçekleştirilmektedir (Varol ve Kaya, 2018).

2020 yılında başlayan uzun süredir de devam eden pandemi koşulları da dikkate alındığında bütün dünyada uzaktan öğretimle derslerin işlenmesi ve bu konuda yaşanan zorluklar geniş kapsamlı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan öğretim yoluyla fen eğitiminin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin gerçek yaşama dair bu somut sorunu birçok alanı ve paydaşı kapsadığı için transdisipliner yaklaşımla ele alınabilir. Şekil 4 disiplinlerin gerçek yaşamla bütünleştiği disiplinler üstü yaklaşımı göstermektedir.



Şekil 4. Transdisipliner Yaklaşım Örneği

Bu kapsamda Şekil 4'te görüldüğü gibi toplumun beklentilerini karşılayacak şekilde fen eğitimi alanında uzaktan eğitime dair mesleki gelişim programı hazırlanırken, Milli Eğitim Bakanlığı'nda ve üniversitelerde görev yapan alan uzmanları, konuya ilişkin sivil toplum kuruluşları (STK), özel sektör, yerel yönetim ve ailelerin katılımıyla kavramların yeniden üretileceği bir etkileşimde bulunulmalıdır. Gerçek hayatta pandemiye bağlı olarak ortaya çıkan uzaktan fen öğretimine ilişkin çözüm üretmek için farklı alanlardan uzmanların işbirliği içerisinde sorun bağlamında birbirlerini tamamlayarak çözüm üretmesi gerekir. Üretilen bu çözümün yaşam içerisinde bir anlamı olması ve toplumla işbirliği içinde yürütülmesi ve son olarak da ortaya çıkan çözümün daha önce var olmayan bilgi türlerini ortaya çıkarabilecek olması bakımından konunun transdisipliner yaklaşımla ele alındığı söylenebilir.

Okul ortamında transdisipliner anlayış için transdisipliner STEM eğitimi örnek verilebilir. Disiplinlerarası STEM eğitiminden farklı olarak güncel problemlere odaklı program anlayışının benimsenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda transdisipliner yaklaşımda kavramların yeniden üretilmesi ve bağlamın tamamen somut güncel problemlere odaklanması ve ayrıca okul dışında paydaşlarla işbirliği beklenmektedir.

### Sonuç

Entegrasyon yaklaşımlarına göre bir sorun ya da konunun multidisipliner yaklaşımla ele alındığında farklı disiplinlerin birbirinden bağımsız ve ardışık olarak kullanıldığını görebiliriz. Disiplinlerarası yaklaşım ile ele alındığında farklı disiplinlerin üst üste binen kavramlarının birbirleriyle ilişkilendirilerek çözüme ulaşıldığını söyleyebiliriz. Son olarak transdisipliner yaklaşımla ele alındığında ise seçilen sorun ya da konunun doğrudan gerçek yaşamla ilişki olduğu ve çözümün bütün disiplinlerden faydalanılarak tamamen farklı kavramlar veya anlamın bütünleşik olarak ortaya çıktığını

belirtebiliriz. Bu üç bütüncül yaklaşımın entegrasyon temelleri, bağlantıları, amaçları, odakları, öğrenme çıktıları ve işbirliği türleri farklılıklar göstermektedir. Tablo 1’de bu farklılıklar görülmektedir.

**Tablo 1.** Multidisipliner, disiplinlerarası ve transdisipliner eğitimlerin farklılıkları

	Multidisipliner	Disiplinlerarası	Transdisipliner
<b>Entegrasyonun temeli</b>	Konu	İki disiplin için ortak beceriler ve kavramlar	Gerçek hayattan gerçek sosyal/ ekonomik / kültürel / ekolojik sorun
<b>Bağlantılar</b>	Her disiplinin konu ile ilgili ara bağlantıları var	Bir disiplinin süreç ve kavramları diğerini anlamaya yardımcı	Tüm disiplinlerin yaşam bağlamında belirli anlamları var
<b>Amaç</b>	Yeni bilgiyi daha kolay elde etmek	Belirli genel beceriler göstermek, kullanmak ve geliştirmek	İçerik bilgisi ve becerileri kullanarak bir sorunu çözmek
<b>Odak</b>	Belirli konu bilgisi ve beceriler üzerine Konu odaklı	Öğrencinin beceri gelişimi üzerine Öğrenci odaklı	Toplumun gerçek değerleri ve ihtiyaçlarını karşılayan karmaşık problem çözme üzerine Problem odaklı
<b>Öğrenme çıktıları</b>	Farklı disiplin bilgisi ve beceriler	Daha derin kavramsal seviyeler, tutarlılık, çeşitli akıl seviyesinde yürütme ve üst bilişsel stratejiler	Yaşam becerileri ve öğrenme duygusu anlayışı
<b>İşbirliği</b>	Öğrenci-öğretmen Öğrenci-öğrenci	Öğrenci-öğretmen Öğrenci-öğrenci Öğretmen-öğretmen	Öğrenci-öğretmen Öğrenci-öğrenci Bütün öğretmenlerin karşılıklı işbirliği Okul-toplum

(Helmane ve Briška (2017)’den adapte edilmiştir.)



Tablo 1 de görüldüğü gibi multidisipliner yaklaşımdan transdisiplinere doğru gidildiğinde konu alanından soruna doğru genişleyen bir anlayış görülmekte ve kapsayıcılık artmaktadır. Disiplinlerarası anlayış bir probleme yönelik çözüm üretirken her alana dair kavramların problem çözümüne farklı bir bakış açısı getirmesini ön plana çıkarmaktadır. Daha geniş kapsamlı ve güncel sorunlara odaklanan transdisipliner anlayışta ise disiplinler ayrı ayrı ele alınmaz. Ortada bir sorun vardır ve bu soruna disiplinler üstü bir anlayışla yaklaşılarak çözüm için yeni kavramlar türetilir. Bu anlamda transdisipliner anlayış disiplinlerarası anlayıştan farklı olarak disiplinlerin kavramlarına bağlı kalmaz. Disiplinlerarası yaklaşım derin bir anlayışı beraberinde getirmektedir çünkü disiplinlerin sınırları kaldırıldığında farklı bir bakış açısına geçilmiş olur. Transdisipliner anlayış ise öğrenmeye tamamen farklı bir boyut kazandırarak öğrenmeyi yaşam için bir beceri olarak ele alır. Disiplinlerarası anlayış işbirliği anlamına gelirken transdisipliner anlayış insanın bütünlüğüne vurgu yapar ve insanı içinde var olduğu tüm bağlamı dâhil ederek anlamlandırır. Bu nedenle disiplinlerarası anlayıştaki entegrasyondan farklı olarak tüm bağlamı bir bütün olarak ele alır ve disiplinler üstü bir anlayışla sorun temelli bakış açısı kazandırır. Dolayısıyla transdisipliner anlayış var olan sorunu fark edip toplumu dâhil ederek bir diğer ifadeyle daha geniş paydaş katılımlarıyla çözmeye odaklıdır.

### Öneriler

Eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerileri ve kapsayıcı eğitim, çevre farkındalığı, eşitsizliklere dair önlemler gibi sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin de ortaya koyduğu üzere artık evrensel problemlere bireysellikten çok işbirlikçi anlayışla ve evrensel bakış açısı ile çözümler aranmalıdır. Aksi takdirde gelecek nesiller için yaşanabilecek bir dünyanın her geçen gün tehlikeye girdiği görülebilmektedir. Bu nedenle tüm dünya ve yerel problemlere yaklaşım daha bütüncül olmalıdır.

Gelecek yüzyıla izler bırakacak yeni eğitimsel anlayış bilimin alt dallarını birbirinden bağımsız ve ayrı bir şekilde ele almak yerine birbiriyle ilişkili ya da bütünlüklük olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sayede ortaya konulacak bilgi doğrudan yaşamla ilişkili, kapsayıcı ve bir bütün olarak ortaya çıkar. Pandemi sürecinde daha da belirginleşen durumlardan biri de her bir disiplini birbirinden bağımsız düşünmek yerine farklı disiplinlerin birbirleriyle senkronize bir şekilde nasıl çalışacakları konusuna yoğunlaşmaktır. Örneğin, Covid-19 etkilerini ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için aşı ve ilaç geliştirilmesi ve bütün dünyada yaygınlaştırılması için süreç içerisinde tıp bilimden tedarik zincirine kadar geçen süreçte birçok disiplinlin birbirleriyle uyumlu, ilişkili ya da bütünlüklük olarak faaliyet göstermektedir. Bu nedenle bireylerin farklı disiplinlerde bilgi becerilerini artırmanın yanında farklı disiplinlerdeki insanlarla birlikte çalışmalar yürütebilme becerisi de kazandırılmalıdır.

Bu kapsamda bireylerin meslek hayatlarında farklı disiplinden uzmanlarla birlikte çalışabilmesi için sadece üniversiteler de değil eğitimin her kademesinde disiplinlerarası ve(ya) transdisipliner anlayışların dâhil edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle transdisipliner yaklaşımın eğitim sisteminin odağına yerleştirmek öğrencilere içinde yaşadığı bölgenin coğrafi özellikleri ile o günün koşullarını dikkate alarak günlük yaşam toplumsal sorunların tespiti ve giderilmesi çözüm üretme fırsatı sunulmalıdır. İşbirlikçi problem çözüme becerilerinin yanı sıra proje tabanlı öğrenmeyi temel alan, farklı disiplinleri bir bütünün parçaları gibi odak noktasına yerleştiren bir anlayışla sorunlara bütünsel yaklaşma benimsetilmelidir. Özellikle resmin bütünü görmeye imkânı sağlayan transdisipliner yaklaşım ile ortaya konan çözüme bir değer yüklenmekte ve bu çözüm yaşamı tamamlamakta ve geliştirmektedir. Bu nedenle uygulama temelli etkinlikler problem temelli olmalı, her alandan faydalanılarak hazırlanmalı, öğrenci merkezli anlayışı temel almalı ve programlar bu yönde zenginleştirilmelidir.

Bu çalışmada alan yazını taranmış ve her bir kavramın farklılıkları açıklanarak örnekler verilmeye çalışılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmaların uygulamaya yönelik olması kavramların daha iyi açıklanması ve örneklenmesini sağlayacaktır.

**Etik izin bilgileri:** Bu araştırma bir derleme çalışması olduğundan dolayı etik kurul izni gerekmemektedir.

## Kaynakça

- APPLEFIELD, J. M., HUBER, R. ve MOALLEM, M. (2001). Constructivism in theory and practice: toward a better understanding. *The High School Journal*, 84, (2), 35-53.
- BRASKÉN, M., HEMMI, K. ve KURTÉN, B. (2020). Implementing a multidisciplinary curriculum in a Finnish lower secondary school – The perspective of science and mathematics, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 852-868, doi: 10.1080/00313831.2019.1623311
- ÇORUH, H.(2010). "Disiplinlerarası bilim tarihi" dersi ve gerekçesi, *Tarih Okulu*, 7, 7-23.
- DANERMARK, B. (2019). Applied interdisciplinary research: A critical realist perspective. *Journal Of Critical Realism* 18(4), 368–382. <https://doi.org/10.1080/14767430.2019.1644983>
- DAVISON, D. M., MILLER, K. W., ve METHENEY, D. L. (1995). What does integration of science and mathematics really mean? *School Science and Mathematics*, 95(5), 226–230

- ENGLISH, L. D. (2016). STEM education K-12: perspectives on integration, *English International Journal of STEM Education*, 3(3) doi:10.1186/s40594-016-0036-1
- ENGLISH, L. D., ve MOUSOULIDES, N. (2015). Bridging STEM in a real-world problem. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 20(9), 532–539.
- FLOGIE, A. ve ABERŠEK, B. (2015). Transdisciplinary approach of science, technology, engineering and mathematics education. *Journal of Baltic Science Education*, 14, (6), 779-790.
- GENCER, A. S., DOĞAN, H., BİLEN, K. ve CAN, B. (2019). Bütünleşik STEM eğitimi modelleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 38-55.
- HELMANE, I. ve BRIŠKA, I. (2017). What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education in school? *Signum Temporis*, 9 (1), 7–15 Doi: 10.1515/sigtem-2017-0010
- HENRY, S. (2018). Beyond interdisciplinary theory: Revisiting William H. Newell’s integrative theory from a critical realist perspective. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 36(2), 66-107.
- JENSENIUS, A. R. (2012). Disciplinarity: Intra, cross, multi, inter, trans. 25.11.2020 <https://www.arj.no/2012/03/12/disciplinarity-2/>.
- KLAASSEN, R. G. (2018) Interdisciplinary education: A case study, *European Journal of Engineering Education*, 43(6), 842-859, doi: 10.1080/03043797.2018.1442417
- KRAJCIK, J., ve CZERNIAK, C. M. (2014). *Teaching science to children: A project-based science approach*. New York, NY: Routledge.
- NEWELL, W. H. (2001.) A theory of interdisciplinary studies. *Issues in Integrative Studies*, 19, 1-25.
- NICOLESCU, B. (1999). *The transdisciplinary evolution of learning*. Talk at the American Educational Research Association (AERA), Annual Meeting, Montréal, Canada, April 1999, Round-Table “Overcoming the Underdevelopment of Learning: a Transdisciplinary View”.
- ORNSTEIN, A. C. ve HUNKINS, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. (4. Basım). USA: Pearson Education Inc.

## Eğitimde Multidisipliner, Disiplinlerarası ve Transdisipliner Kavramları

- ÜLGEN, E. (2017). Akademik tefsir araştırmalarında interdisipliner yöntem ve önemi, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (10). 11-32.
- TÜRK DİL KURUMU, (2020). *Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü*. 22.11.2020. <https://sozluk.gov.tr/>
- VAROL, N. ve KAYA, Ç. M. (2018). Afet risk yönetiminde transdisipliner yaklaşım, *Afet ve Risk Dergisi* 1(1), 1-8.
- YILDIRIM, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.

## MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

**Millî Eğitim;** Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

### 1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

### 2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

### 3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

#### 3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

#### 3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özleredeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

#### 3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

#### 3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve

niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

### 3.5. Yasal ve Etik Açından Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınuncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınmazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön

inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

#### 4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun “Yazım Kılavuzu”nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

#### 5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

##### 5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

##### 5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

##### 5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

#### 5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

#### 5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

**5.5.1. Ana Metin:** Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

**5.5.2. Ana Başlıklar:** Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

**5.5.3. Ara Başlıklar:** Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

**5.5.4. Alt Başlıklar:** Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

**5.5.5. Şekiller:** Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

**5.5.6. Tablolar:** Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.



**5.5.7. Resimler:** Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

**5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme:** Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

**a.** Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi yay araç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre...

**b.** Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

**c.** Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

**ç.** Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)...

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

### 5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

### 5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

#### 5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, *makalenin başlığı (italik)*, süreli yayının adı (kısıtılmamalı), *cilt numarası (italik)*, (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Millî Eğitim, 48 (224), 59 - 73. [https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686](https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686)

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

#### 5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik)*, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esneklik (örneğin “[Konferans oturumu],” “[Bildiri sunumu],” “[Poster oturumu],” “[Sözlü bildiri],” “[Konferans sunum özeti]”).

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

### 5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı* (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik), yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Bayatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

### Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

### Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda “içinde” ifadesi yerine “in” kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher

### 5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

### 5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (<https://apastyle.apa.org> adresinden yararlanabilirsiniz.)

### 6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

#### İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

## PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

**The Journal of National Education**, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

### 1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

### 2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

### 3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

#### 3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

#### 3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

#### 3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

### **3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements**

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

### **3.5. Legal and Ethical Compliance**

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission, the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the “Blind Referee System” section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BİM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

#### **4. LANGUAGE of WRITING**

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

#### **5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE**

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal’s article template must be taken into consideration:

##### **5.1. Title**

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

## 5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

## 5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

## 5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

## 5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

**5.5.1. Main Text:** The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

**5.5.2. Main titles:** These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

**5.5.3. Minor titles:** It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.



**5.5.4. Subtitles:** All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

**5.5.5. Figures:** Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from “1”, each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

**5.5.6. Tables:** Like figures, they should be numbered separately starting from “1” and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

**5.5.7. Images:** It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

**5.5.8. Citing References In The Text:** While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, “and” should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author’s surnames are included for the first time, in the following citations, the

name of the first author should be specified as follows, for the others “et al.” statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only “citing” information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü’s (1911) (as cited in Çelik, 1998)...

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

## 5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

## 5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

### 5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article (*italic*), name of the periodical (not abbreviated), volume number (*italic*), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., & Kaya, B. (2019). *Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design*. Millî Eğitim, 48 (224), 59-73. <https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686>

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

### 5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper (in italics)*, name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg “[Conference session],” “[Paper presentation],” “[Poster session],” “[Oral presentation]”, “[Conference presentation summary]”).

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

### 5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic)*, publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome*. Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

### **Book with Editor:**

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

### **Chapter in an Edited Book**

In English-edited books, “in” should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitime Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher.

### **5.7.4. Reports and Theses:**

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master’s thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

### **5.7.5. Internet References**

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication* (in italics). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>)

## **6. ARTICLE SUBMISSION**

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal’s personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

### **Required Documents**

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.